



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DIOVANE DE CÉSAR RESENDE RIBEIRO

ENCONTROS DE VIVÊNCIAS-ACONTECIMENTOS - EVAS: UMA POSSIBILIDADE
PARA CONSIDERAR A INTEGRALIDADE-COMPLEXIDADE DOCENTE NOS
PROCESSOS FORMATIVOS



UBERABA-MG
2025

DIOVANE DE CÉSAR RESENDE RIBEIRO

Encontros de Vivências-Acontecimentos - EVAs: uma possibilidade para considerar a integralidade-complexidade docente nos processos formativos

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Pesquisa de Fundamentos e Práticas Educativas, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor.

Linha de pesquisa: Fundamentos e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Regina Maria Rovigati Simões

UBERABA-MG
2025

DIOVANE DE CÉSAR RESENDE RIBEIRO

**ENCONTROS DE VIVÊNCIAS-ACONTECIMENTOS - EVAS: UMA POSSIBILIDADE PARA CONSIDERAR A INTEGRALIDADE-
COMPLEXIDADE DOCENTE NOS PROCESSOS FORMATIVOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração “Educação” (Linha de Pesquisa: Fundamentos e Práticas Educativas) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro como requisito parcial para obtenção do título de doutor.

Uberaba, 26 de fevereiro de 2025

Banca Examinadora:

Dra. Regina Maria Rovigati Simões – Orientadora
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dra. Váldina Gonçalves da Costa
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dra. Helena de Ornellas Sivieri Pereira
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dra. Márcia Aparecida Gobbi
Universidade de São Paulo

Dra. Josineide Silveira de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte



Documento assinado eletronicamente por **HELENA DE ORNELLAS SIVIERI PEREIRA**, Professor do Magistério Superior, em 26/02/2025, às 12:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por **REGINA MARIA ROVIGATI SIMÕES**, Usuário Externo, em 26/02/2025, às 12:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por **Josineide Silveira de Oliveira**, Usuário Externo, em 26/02/2025, às 13:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por **VALDINA GONCALVES DA COSTA**, Professor do Magistério Superior, em 27/02/2025, às 11:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARCIA GOBBI**, Usuário Externo, em 28/02/2025, às 14:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.uftm.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1429533** e o código CRC **E3595683**.

DEDICATÓRIA

*Dedico às/aos profissionais da Educação
deste país.*

Fé

*Hoje eu só vim agradecer por tudo que Deus me fez
Quem me conhece sabe o que vivi e o que passei
O tanto que ralei pra chegar até aqui
E cheguei, cheguei
Lembro de vários venenos
Eu, ainda menor, nunca sonhei pequeno
A minha coroa me criou sozinha
Levantando sempre no raiar do dia, bem cedo
Sempre aprendi com ela
A ser grata pelo que ainda vem
Hoje tu só vê os close, nunca viu meus corre
Mas pra quem confia em Deus, o sonho nunca morre, é, é
[...]
Fé no proceder, na luta e na lida
Enquanto a gente não conquista
Segue em frente firme que a nossa firma é forte
Nunca foi sorte, irmão, sempre foi Deus, sempre foi Deus
Hoje, eu sonhei que um dia eu estaria onde ninguém pensou
Se ele quiser, eu piso onde ninguém pisou
Humildade e sabedoria pra me guiar
E o impossível é possível pra quem acreditar
[...]
Ô, mãe, ô, mãe do céu
Abençoi, abençoi, abençoi a correria
E o nosso pão de cada dia (oh, uô, uô, uô)
Ô, mãe, ô, mãe do céu
Abençoi, abençoi, abençoi a correria
É minha fé que me guia (ah, ah)
Fé pra quem é forte, fé pra quem é foda (é)
Fé pra quem não foge a luta
Fé pra quem não perde o foco
Fé pra enfrentar esses filha da puta
Fé pra quem é forte, fé pra quem é foda
Fé pra quem não foge a luta
Fé pra quem não perde o foco (oh, oh)
Fé pra enfrentar esses filha da puta
[...]
Ô, ô, ô, mãe, ô, mãe do céu
Ô, mãe, ô, mãe do céu*

(Iza et. al, 2022)

AGRADECIMENTOS

Redigir o presente agradecimento não foi a coisa que mais gostei de fazer. Resisti até o fim e cogitei não escrevê-lo. Desta vez, a ausência de minha Dindinha, minha bisavó e matriarca, é sentida por mim, pois ela há quase um ano atrás, quando eu ainda estava no processo de escrita dessa investigação, retornou ao plano espiritual. Peço licença à Fonte Criadora para nas primeiras linhas expressar a ela, minha Dindinha (*in memoriam*), a minha gratidão eterna. Esperava que ela ainda estivesse encarnada quando eu concluísse essa etapa de minha existência e, então, poderia desfrutar de outros bons momentos juntos. Não foi possível, mas sei que a encontrarei e poderei, se a boa Fonte permitir, desfrutar de outros momentos mais felizes com ela e todas e todos que já retornaram à Pátria Espiritual. A você, minha ancestral, só tenho a agradecer, eternamente. Logo nos reencontraremos, pois o aqui e o agora é apenas um sopro divino e passa rápido.

Sempre me senti protegido, amado e amparado, tendo a Fonte Criadora como responsável por tudo isso. Por isso registro meus agradecimentos a Ela, quem nos permitiu existir e compartilhou conosco o dom da vida imortal. Espero estar cumprindo com os planos Dela e então contribuir com o que me propus nesta reencarnação.

Estendo meus agradecimentos também ao nosso bom Cristo, irmão querido e a todos os avatares e mestres ascensionados que nos guiam neste orbe e no Sistema Solar. Sem a presença constante de vocês eu não chegaria até aqui. Agradeço à Mãe Santíssima e todas as forças e falanges matriarcais que juntamente a ela governam e assistem a diferentes grupos, espaços-tempos e falanges. Sinto vocês e aqui estou!

Por ser que estou me tornando, agradeço aos meus familiares: minha amada mãe, Edilamar, de quem muito me orgulho e agradeço por existir; avó, Maria, uma das mais importantes em minha vida; tia-avó, Zilá, querida Titia, uma de minhas mães que pude escolher em plano terreno, minhas tias e primas (que mais são minhas irmãs), tios, primos, afilhadas e afilhados.

Sou grato ao querido Bruno, companheiro que se aproximou de mim e trouxe momentos de alegria, tranquilidade e aprendizado desde que nos conhecemos.

Agradeço aos meus protetores e guias espirituais, os quais são os meus norteadores e sempre, com amor e firmeza, estão prontos para me orientar e guiar. Também sou grato aos companheiros de jornada espiritual, queridos amigos do Centro Espírita Luz e Esperança – Fraternidade Adolph Fritz por terem me auxiliado, compreendido e motivado a concluir essa etapa em minha vida.

Sem meus amigos eu nada seria, por isso direciono meus agradecimentos aos queridos Marcos, Denise e Renilda, os quais me trouxeram outras formas de viver e enxergar o mundo-vida. Vocês são demais!

Agradeço ao professor Wagner por ter me apresentado Edgar Morin, a quem sou muito grato por tudo e por tanto.

Agradeço às/aos grandes personagens de nossa história e sociedades que sedimentaram o caminho para que eu, negro e gay, pudesse adentrar e conquistar o espaço onde hoje ocupamos. Sem vocês, nada seríamos. Sou porque somos!

Agradeço as queridas componentes da banca, titulares e suplentes, por aceitarem participar deste momento ímpar. Ser avaliado por vocês é uma honra.

Agradeço aos membros do Comitê Territorial do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba de Educação Integral e Cidade Educadora, movimento que muito tenho orgulho em compor e conduzir junto a cada uma e cada um de vocês.

Agradeço à Prefeitura Municipal de Uberaba pelo incentivo à formação profissional, por meio da licença remunerada e agradeço à população em geral que investiu em minha formação, por meio dos impostos pagos e que subsidiaram minha trajetória. Espero fazer jus à cada centavo, pois se cheguei aqui é porque vocês também financiaram.

Por fim, mas não menos importante, Regina... o que dizer? Gratidão é muito pouco para expressar meus sentimentos neste momento! Você não desistiu de mim e me aceitou da maneira que consegui ser. Como sou grato por ter tido você como orientadora. Poucos tiveram e terão essa sorte. Pudessem outros desfrutarem de orientações iguais a sua... Ser orientado por você foi uma das maiores alegrias da minha vida e a qual levarei para eternidade. Em sua firmeza encontrei doçura e motivação; em seu pragmatismo vislumbrei abertura à criatividade; em suas palavras estavam amorosidade e humanidade; em seus olhares atentos houve sensibilidade. Agradeço por ser seu “último” orientado no PPGE. Posso dizer, minha querida orientadora: encerramos com chave de ouro! A você, desejo o mundo e o melhor, sempre!

"Os termos autoreflexão/autocrítica concernem em primeiro lugar a mim, que escrevo estas linhas. Não devo apenas refletir incessantemente sobre a inscrição em uma cultura particular de minha aspiração ao universal; não devo unicamente saber que a própria marginalidade no âmago da minha cultura testemunha esta cultura. Não devo unicamente interrogar-me sobre o fundo pulsional que alimenta secretamente as minhas ideias. Devo, incessantemente recordar-me daquilo que sei e que esqueço; que esta obra, que pretendo totalmente dedicada ao conhecimento e à humanidade, é marcada em cada instante pelo meu desejo de ser conhecido e reconhecido. Mesmo sendo possuído por forças ocultas que operam através de mim, vendo e sabendo que este livro, *como qualquer livro*, se tornou autor de si mesmo, e impele-me a obedecer-lhe, sinto-me ao mesmo tempo, autor no sentido mais vaidoso, mais ridículo, mais lastimável do termo... Devo a cada instante perguntar-me: controlei suficientemente as minhas projeções, verifiquei as minhas pulsões? Inebrio-me ou intoxico-me com as minhas próprias fermentações teóricas, ou, ao contrário, sou desmasiado receoso, desmasiado prudente, precisamente acerca do sujeito? Pois é sobre este capítulo do sujeito que me sinto mais audacioso e mais intimidado, que sinto a exaltação da descoberta e a incerteza do *no man's land*, o desejo de elogios e o medo da censura. [...] Não escrevo do alto de uma torre que me afasta da vida, mas centro de um turbilhão que me implica na *minha* vida e *na* vida".

Edgar Morin (2015, p. 327-328)

RESUMO

Em defesa da tese que o processo formativo deve considerar a integralidade-complexidade dos indivíduos-sujeitos ao abordar, refletir, propor e desenvolver a formação de professores, este trabalho tem a seguinte questão geradora: como valorizar a integralidade-complexidade dos indivíduos-sujeitos docentes em um processo formativo? Compreender como um processo formativo pode influenciar e valorizar os indivíduos-sujeitos participantes com base nos princípios da integralidade-complexidade, foi o objetivo e a investigação teve como base epistemológica a Teoria da Complexidade, de Edgar Morin e as referências teóricas sobre a formação de professores em Antônio Nóvoa, Francisco Imbernón, Carlos Marcelo e Maurice Tardif. Na investigação foi adotada uma atitude *bricoleur*, utilizando diferentes estratégias e referências teóricas, complementares, para a construção, interpretação, análise e compreensão do material empírico. A pesquisa, desenvolvida em dois momentos, teve a participação, efetiva, de sete profissionais do magistério, vinculadas às Redes Públicas de Ensino da mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. No primeiro momento, por meio das Entrevistas Narrativas, optou-se por compreender o contexto profissional e pessoal das participantes, sendo que os resultados mostraram a realidade profissional de cansaços e desânimos, sobrecargas profissionais e a influência do ofício em suas vidas pessoais. Tendo como subsídios os achados, o segundo momento ocorreu por meio dos Encontros de Vivências-Acontecimentos – EVAs, realizados virtualmente e com duração de seis semanas, divididos em três jornadas, subsidiados pelas seguintes questões geradoras: 1) De onde vim?/De onde viemos?, 2) Onde estou?/Onde estamos? e 3) Para onde irei?/Para onde iremos?. Os EVAs possibilitaram outro formato para abordar, refletir, propor e desenvolver a formação de professores, por meio das vivências-acontecimentos e valorização da integralidade-complexidade de cada uma das participantes. Percebeu-se maior humanização dos encontros, em uma proposta horizontal e participativa, em que os interesses e necessidades forneceram subsídios para os estímulos e proposições com as participantes. Os encontros reforçaram o quanto o “eu” de cada uma foi produto de vivências/experiências anteriores, pessoais e profissionais, as quais imbricaram no *modus* de viver/ser delas. Tais vivências/experiências refletiram em suas histórias de vida, impactando no âmbito pessoal e profissional; por meio de imposições culturais e sociais que imprimiram em cada uma a lógica de produtividade (no sentido mercadológico) em detrimento do cuidado de “eu”, devido ao modo como seus

cotidianos estão organizados. Como mulheres, percebeu-se nas narrativas as opressões e imposições do machismo e patriarcado no ser e viver de cada uma, bem como as insurgências adotadas para se consolidarem enquanto indivíduo-sujeitos autônomas e livres dos cerceamentos sociais e culturais que conviveram, assim como ficou explícito as utopias e anseios por contextos mais tranquilos em suas vidas, podendo usufruir de diferentes momentos sem que haja constantes cobranças, externas e internas, para conseguirem cumprir com as demandas pessoais e profissionais. Os desafios com o formato virtual dos encontros exigiram desdobramentos e adoção de estratégias para valorização e estimulação da integralidade-complexidade das participantes. Apesar dos EVAs se apresentaram como uma possibilidade formativa, com base nos princípios da integralidade-complexidade dos indivíduos-sujeitos participantes, recomenda-se o desenvolvimento de outras investigações em busca de outras possibilidades em que tais princípios dos profissionais da Educação possam ser considerados e valorizados ao abordar, refletir, propor e desenvolver a formação de professores.

Palavras-chave: integralidade; complexidade; vivências; acontecimentos; formação de professores.

RESUMÉN

En defensa de la tesis de que el proceso formativo debe considerar la integralidad-complejidad de los individuos-sujetos al abordar, reflexionar, proponer y desarrollar la formación de profesores, este trabajo plantea la siguiente cuestión generadora: ¿cómo valorar la integralidad-complejidad de los individuos-sujetos docentes en un proceso formativo? Comprender cómo un proceso formativo puede influir y valorar a los individuos-sujetos participantes, basándose en los principios de la integralidad-complejidad, fue el objetivo de esta investigación, que tuvo como base epistemológica la Teoría de la Complejidad de Edgar Morin y las referencias teóricas sobre la formación de profesores en Antônio Nóvoa, Francisco Imbernón, Carlos Marcelo y Maurice Tardif. En la investigación se adoptó una actitud bricoleur, utilizando diferentes estrategias y referencias teóricas complementarias para la construcción, interpretación, análisis y comprensión del material empírico. La pesquisa, desarrollada en dos momentos, contó con la participación efectiva de siete profesionales de la enseñanza, vinculadas a las Redes Públicas de Enseñanza de la mesorregión del Triângulo Mineiro y Alto Paranaíba. En el primer momento, a través de las Entrevistas Narrativas, se optó por comprender el contexto profesional y personal de las participantes, cuyos resultados mostraron la realidad profesional de cansancios y desánimos, sobrecargas laborales y la influencia del oficio en sus vidas personales. Teniendo como base los hallazgos, el segundo momento se llevó a cabo a través de los Encuentros de Vivencias-Acontecimientos – EVAs, realizados virtualmente y con una duración de seis semanas, divididos en tres jornadas, sustentados por las siguientes preguntas generadoras: 1) ¿De dónde vengo?/¿De dónde venimos?, 2) ¿Dónde estoy?/¿Dónde estamos? y 3) ¿Para dónde iré?/¿Para dónde iremos?. Los EVAs posibilitaron otro formato para abordar, reflexionar, proponer y desarrollar la formación de profesores, mediante las vivencias-acontecimientos y la valoración de la integralidad-complejidad de cada una de las participantes. Se percibió una mayor humanización de los encuentros, en una propuesta horizontal y participativa, en la que los intereses y necesidades proporcionaron insumos para los estímulos y propuestas con las participantes. Los encuentros reforzaron cuánto el “yo” de cada una fue producto de vivencias/experticias anteriores, personales y profesionales, que se imbricaron en su modo de vivir/ser. Tales vivencias/experticias reflejaron en sus historias de vida, impactando en el ámbito personal y profesional; a través de imposiciones culturales y sociales que imprimieron en cada una la lógica de

productividad (en el sentido mercadológico) en detrimento del cuidado del “yo”, debido a la forma en que sus cotidianos están organizados. Como mujeres, se percibieron en las narrativas las opresiones y imposiciones del machismo y patriarcado en el ser y vivir de cada una, así como las insurgencias adoptadas para consolidarse como individuos-sujetos autónomas y libres de las limitaciones sociales y culturales con las que convivieron. También quedó explícito los anhelos y utopías por contextos más tranquilos en sus vidas, pudiendo disfrutar de diferentes momentos sin constantes exigencias, externas e internas, para poder cumplir con las demandas personales y profesionales. Los desafíos con el formato virtual de los encuentros exigieron desarrollos y la adopción de estrategias para la valoración y estimulación de la integralidad-complejidad de las participantes. A pesar de que los EVAs se presentaron como una posibilidad formativa, basándose en los principios de la integralidad-complejidad de los individuos-sujetos participantes, se recomienda el desarrollo de otras investigaciones en busca de otras posibilidades en las que dichos principios de los profesionales de la Educación puedan ser considerados y valorados al abordar, reflexionar, proponer y desarrollar la formación de profesores. Palabras clave: integralidad; complejidad; vivencias; acontecimientos; formación de profesores.

Palabras clave: integralidad; complejidad; vivencias; acontecimientos; formación de profesores.

ABSTRACT

In defense of the thesis that the training process must consider the integrality-complexity of individuals-subjects when addressing, reflecting, proposing and developing teacher education, this work has the following generating question: how to value the integrality-complexity of individual-subject teachers in a training process? Understanding how a training process can influence and value the participating individuals-subjects based on the principles of integrality-complexity was the objective, and the research was based on the epistemological basis of Edgar Morin's Complexity Theory and the theoretical references on teacher education by Antônio Nóvoa, Francisco Imbernón, Carlos Marcelo and Maurice Tardif. In the research, a *bricoleur* attitude was adopted, using different strategies and complementary theoretical references for the construction, interpretation, analysis and understanding of the empirical material. The research, developed in two stages, had the effective participation of seven teaching professionals, linked to the Public Education Networks of the Triângulo Mineiro and Alto Paranaíba mesoregion. In the first stage, through Narrative Interviews, it was decided to understand the professional and personal context of the participants, and the results showed the professional reality of fatigue and discouragement, professional overloads and the profession's influence on their personal lives. Using the findings as support, the second stage occurred through the Experience-Event Meetings - EEMs, held virtually and lasting six weeks, divided into three days, subsidized by the following generating questions: 1) Where did I come from?/Where did we come from?, 2) Where am I?/Where are we? and 3) Where will I go?/Where will we go? The EEMs provided another format for approaching, reflecting, proposing and developing teacher training, through the experiences-events and through valuing the integrality-complexity of each participant. A greater humanization of the meetings was perceived, in a horizontal and participatory proposal, in which interests and needs provided support for the stimuli and propositions with the participants. The meetings reinforced how much the "I" of each one was the product of previous experiences, personal and professional, which were intertwined in their way of living/being. Such experiences were reflected in their life stories, impacting the personal and professional spheres; through cultural and social impositions that imprinted on each one the logic of productivity (in the market sense) to the detriment of the care of "I", due to the way their daily lives are organized. As women, the narratives revealed the oppressions and impositions of machismo and patriarchy on

the being and living of each one, as well as the insurgencies adopted to consolidate themselves as autonomous individuals-subjects, free from the social and cultural restrictions they experienced. The utopias and desires for more peaceful contexts in their lives were also made explicit, allowing them to enjoy different moments without constant external and internal demands to meet their personal and professional demands. The challenges with the virtual format of the meetings required developments and the adoption of strategies to value and stimulate the integrality-complexity of the participants. Although the EEMs presented themselves as a formative possibility, based on the principles of integrality-complexity of the participating individuals-subjects, it is recommended that further investigations be developed in search of other possibilities in which such education professional principles can be considered and valued when addressing, reflecting, proposing and developing teacher training.

Keywords: integrality; complexity; experiences; events; teacher education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Autoeco(re)organização na perspectiva moriniana	52
Figura 2 – Perspectiva constelar do processo autoeco(re)organizador das organizações vivas e organismos vivos	54
Figura 3 – Círculos retroativos e recursivos das organizações e organismos vivos..	55
Figura 4 – Tetragrama indivíduo/sociedade/espécie	83
Figura 5 – Circuito recursivo autoecoorganização e desenvolvimento integral	93
Figura 6 – Dimensões do indivíduo-sujeito humano em uma perspectiva integral e complexa.....	100
Figura 7 – Material de divulgação	130
Figura 8 – Informações sobre o grupo de WhatsApp e primeiras mensagens	131
Figura 9 – Mensagem de saudação no Grupo de WhatsApp.....	131
Figura 10 – Informações sobre o grupo de WhatsApp	132
Figura 11 – Respostas no grupo de WhatsApp	133
Figura 12 – Imagem de divulgação	134
Figura 13 – Respostas das participantes após segunda tentativa de início dos EVAs	135
Figura 14 – Acordo com as participantes para o primeiro encontro ser virtual.....	136
Figura 15 – EVA virtual	137
Figura 16 – Imagem de divulgação	139
Figura 17 – Vias de abordagens (métodos) utilizadas durante a investigação.....	145
Figura 18 – Sequência de imagens utilizadas para estimular as Entrevistas Narrativas das participantes.	152
Figura 19 – Imagem do clipe Triste, Louca ou Má, disponível no YouTube	177
Figura 20 – Imagens do PowerPoint com as obras do Ivan Cruz.....	181
Figura 21 - Relato da Nidinha no chat ao final do EVA 1	186
Figura 22 – Imagem da música Coragem, disponível no YouTube	190
Figura 23 – Carta à criança Maria Benedita	194
Figura 24 – Carta à criança Nidinha.....	195
Figura 25 – Carta à Participante 2.....	197
Figura 26 – Cena do clipe Maria, Maria – Milton Nascimento (acústico).....	206
Figura 27 – Tela inicial do vídeo reproduzido junto às participantes	209
Figura 28 – Sequência de imagens projetadas sobre o planeta Terra e o meio ambiente.....	212

Figura 29 – Tela inicial do vídeo reproduzido junto às participantes	218
Figura 30 – Imagem da música Tempo Perdido, disponível no YouTube	222
Figura 31 – Imagens projetadas após reprodução da música Tempo Perdido	223
Figura 32 – Imagem do clipe Vilarejo, disponível no YouTube.....	236
Figura 33 – Imagem do clipe Súplica Cearense, disponível no YouTube	238
Figura 34 – Desenho da participante Maria Benedita	241
Figura 35 – Desenhos da participante Vava	243
Figura 36 – Desenho da participante Nidinha	245
Figura 37 – Imagem do clipe Masculinidade, disponível no YouTube.....	249
Figura 38 – Imagem do clipe Pedro, disponível no YouTube	250
Figura 39 – Imagem do clipe Vou deixar, disponível no YouTube	252
Figura 40 – Imagem do clipe Planejei, disponível no YouTube.....	253
Figura 41 – Imagem do clipe Antiga Poesia, disponível no YouTube	254
Figura 42 – Imagem do clipe Asas, disponível no YouTube	254
Figura 43 – Imagem do clipe Tocando em frente, disponível no YouTube	256
Figura 44 – Imagem do clipe Tente outra vez, disponível no YouTube.....	257
Figura 45 – Imagem do clipe Stund Up, disponível no YouTube.....	262

LISTA DE TABELAS

Quadro 1 – Princípios do sujeito	47
Quadro 2 - Quadro comparativo com o emprego do termo desenvolvimento em diferentes áreas de estudo da educação	86
Quadro 3 – Principais fases da entrevista narrativa	150
Quadro 4 – Pseudônimo das professoras participantes da primeira etapa da pesquisa – Entrevistas Narrativas	155
Quadro 5 – Unidades de Significados sobre vivências e sentimentos pessoais e profissionais durante o segundo semestre de 2023	156
Quadro 6 – Identificação dos EVAs.....	170
Quadro 7 – Pseudônimo das professoras participantes dos EVAs	173
Quadro 8 – Área de atuação das participantes	175
Quadro 9 – Linha do tempo musical reproduzida no EVA 1.....	181
Quadro 10 – Sequência de perguntas disponíveis no Google Formulário	224
Quadro 11 – Respostas das participantes	225

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EVA – Encontro de Vivência-Acontecimento

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO – SEI DE TUDO NA FERIDA VIVA DO MEU CORAÇÃO: A MINHA VIDA NÃO CABE NO LATTES.....	23
1 QUERO LHE CONTAR COMO EU VIVI E TUDO O QUE ACONTECEU COMIGO: DE ONDE VIM? ONDE ESTOU? PARA ONDE IREI?	31
2 VIVER É MELHOR QUE SONHAR: A COMPLEXIDADE-INTEGRALIDADE DOS INDIVÍDUOS-SUJEITOS.....	42
2.1 MAS TAMBÉM SEI QUE QUALQUER CANTO É MENOR DO QUE A VIDA DE QUALQUER PESSOA: O INDIVÍDUO-SUJEITO E A AUTOECOORGANIZAÇÃO ..	45
2.2 POR ISSO CUIDADO MEU BEM, HÁ PERIGOS NA ESQUINA, NA RUA: A(S) SOCIEDADE(S) E SUA(S) E SUAS INFLUÊNCIAS NA AUTOECOORGANIZAÇÃO DO INDIVÍDUO-SUJEITO	56
2.3 ELES VENCERAM E O SINAL ESTÁ FECHADO PARA NÓS, QUE SOMOS JOVENS: OS ENRAIZAMENTOS CULTURAIS E A RELAÇÃO COM AS COMUNIDADES NA AUTOECOORGANIZAÇÃO DOS INDIVÍDUOS-SUJEITOS ...	70
2.4 VOCÊ PODE ATÉ DIZER QUE EU TÔ POR FORA, OU ENTÃO QUE EU TÔ INVENTANDO: A AUTOECORREORGANIZAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO INDIVÍDUO-SUJEITO	81
3 MAS É VOCÊ QUE AMA O PASSADO E QUE NÃO VÊ: A CONDIÇÃO INTEGRAL, COMPLEXA E HUMANA DO INDIVÍDUO-SUJEITO DOCENTE NOS PROCESSOS FORMATIVOS	95
3.1 MINHA DOR É PERCEBER QUE APESAR DE TERMOS FEITO TUDO, O SER INTEGRAL-COMPLEXO AINDA PRECISA DE MELHOR COMPREENSÃO	97
3.2 MINHA DOR É PERCEBER QUE APESAR DE TERMOS FEITO TUDO: AINDA É PRECISO DEFENDER OS PROCESSOS FORMATIVOS QUE CONSIDEREM A INTEGRALIDADE-COMPLEXIDADE DOS INDIVÍDUOS-SUJEITOS DOCENTES	112
4 RODA MUNDO, RODA GIGANTE, RODAMOLHO, RODA PIÃO. O TEMPO RODOU NUM INSTANTE NAS VOLTAS DO MEU CORAÇÃO: NOTAS PRELIMINARES SOBRE AS JORNADAS.....	127

4.1 A GENTE QUER TER VOZ ATIVA, NO NOSSO DESTINO MANDAR: PRIMEIROS DESAFIOS QUANDO O CAMPO “DÁ O TOM” DA PESQUISA	128
4.2 MAS EIS QUE CHEGA A RODA-VIVA E CARREGA O DESTINO PRÁ LÁ: UMA ATITUDE <i>BRICOLEUR</i>	140
4.3 A GENTE VAI CONTRA CORRENTE ATÉ NÃO PODER RESISTIR: NARRATIVAS DOS CONTEXTOS VIVIDOS	148
4.4 NA VOLTA DO BARCO É QUE SENTE O QUANTO DEIXOU DE CUMPRIR: O FAZER INVESTIGATIVO POR MEIO DE OUTRAS VIAS	164

5 MANDE NOTÍCIAS DO MUNDO DE LÁ DIZ QUEM FICA, ME DÊ UM ABRAÇO, VENHA ME APERTAR, TÔ CHEGANDO: JORNADA DE ONDE VIM?/DE ONDE VIEMOS?

5.1 EVA 01: TRISTE, LOUCA OU MÁ, SERÁ QUALIFICADA AQUELA A QUEM RECUSAR.....	174
5.2 EVA 2: SE CONHECER DE VERDADE, CORAGEM!	189

6 TODOS OS DIAS É UM VAI-E-DEM, A VIDA SE REPETE NA ESTAÇÃO: JORNADA ONDE ESTOU?/ONDE ESTAMOS?.....

6.1 EVA 3: MAS É PRECISO TER FORÇA, É PRECISO TER GARRA, É PRECISO TER GANA, SEMPRE?	205
6.2 EVA 4 – TEMPO, TEMPO, TEMPO, TEMPO VOU TE FAZER UM PEDIDO: MAIS TEMPO!.....	216

7 E ASSIM, CHEGAR E PARTIR. SÃO SÓ DOIS LADOS DA MESMA VIAGEM O TREM QUE CHEGA É O MESMO TREM DA PARTIDA: JORNADA PARA ONDE IREI?/PARA ONDE IREMOS?

7.1 EVA 5: PARAÍSO SE MUDOU PARA LÁ, TODA GENTE CABE LÁ, VEM ANDAR E VOA, VEM ANDAR E VOA, VEM ANDAR E VOA	234
7.2 EVA 6: A HORA DO ENCONTRO É TAMBÉM DESPEDIDA	248

A ESPERANÇA EQUILIBRISTA SABE QUE O SHOW DE TODO ARTISTA TEM QUE CONTINUAR: INFERÊNCIAS DE ONDE VIM E UTOPIAS PARA ONDE IREI

REFERÊNCIAS.....270

Anexo A – Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa	284
Apêndice A – Formulário de inscrição para os Encontros de Vivências-Acontecimentos	288
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	295
Anexo B - Transcrições das caracterizações	301
Anexo C - Transcrições das Entrevistas Narrativas	308
Apêndice C – Narrativa direcionada ao meu “eu criança”	327
Apêndice D – Formulário do questionário sobre os aspectos sócio-histórico-culturais da vida pessoal e profissional das participantes	330

**APRESENTAÇÃO – SEI DE TUDO NA FERIDA VIVA DO MEU CORAÇÃO: A
MINHA VIDA NÃO CABE NO LATTES**

*Eu determino que termine aqui e agora. Eu determino que termine em mim, mas não acabe comigo. Eu determino que termine em nós e desate. E que amanhã... que amanhã possa ser diferente pra elas. Que tenham outros problemas, e encontrem novas soluções. E que eu possa viver nelas, através delas, em suas memórias.
(Oração, 2024)*



A primeira imagem¹ apresentada, assim como as outras utilizadas na abertura de cada seção foram produzidas pela artista Louise², representa o momento em que o pássaro, simbolizando as minhas angústias e inquietações investigativas, liberto da gaiola, motivaram o desenvolvimento desta investigação. O pássaro/tese liberto/liberta do íntimo de meus pensamentos só foi possível após o reconhecimento das feridas vivas em meu coração, as quais foram abertas devido ao contexto vivido por mim durante o isolamento social.

Além dos desenhos, me apropriei de algumas músicas populares brasileiras inclusas nos títulos das seções e dos subitens, relacionando-as com os assuntos a serem abordados em cada um dos momentos da tese. As canções foram selecionadas por representarem momentos específicos do passado de nossa história brasileira e, ao mesmo tempo, ainda serem contemporâneas com as realidades vividas por nós, seja em nossas vidas profissionais ou nos campos das ciências.

De início, nesta apresentação, ao reconhecer tais feridas, ousei me questionar se a minha vida caberia nos registros da plataforma Lattes, e conclui que não cabe mesmo!

Não cabe porque as minhas vivências – além dos textos acadêmicos, artigos e pesquisas desenvolvidas no âmbito da universidade – também constituem a minha integralidade, a qual abrange todas as dimensões do meu “eu” enquanto indivíduo-sujeito humano: física, biológica, cognitiva, social, afetiva, cultural, comunitária, psicológica e espiritual.

As relações dialógicas com os meus semelhantes, as contemplações de paisagens, as músicas, as lágrimas, as dores, as alegrias e todas as experiências que me atravessam também estão presentes nas páginas que constituem este trabalho (e qualquer outro anterior ou posterior).

Enquanto observador-conceituador (Morin, 2016), estou inserido em um contexto quase diaspórico da minha realidade, pois quantas vezes precisei

¹ Os desenhos encomendados à artista e utilizados no início das seções da tese possuem significados a serem compartilhados no decorrer da escrita. Porém, em antecipação, o rapaz me representa, como autor do trabalho, enquanto o pássaro simboliza a tese defendida por mim. Ambos, eu e o pássaro, hora estaremos separados e hora estaremos juntos, simbolizando o ser híbrido que me tornei ao desenvolver a investigação. Em um curto período, durante o processo de desenvolvimento e escrita da investigação, eu me tornei a minha tese e a tese se tornou eu.

² Paula Louise Alves do Carmo, nascida em 19/09/1990, é uma artista natural e residente de Uberaba-MG. Em seus desenhos utiliza técnicas livres.

desertar dos meus territórios conceituais, sociais, culturais e comunitários, sem abandoná-los, para aventurar em terras longínquas das minhas experiências.

Sou um homem gay, negro, filho de mãe solo e criado por mulheres que, em seus tempos, precisaram fazer de suas *tripas coração* para garantir o mínimo de dignidade a cada uma das crianças pelas quais eram responsáveis. Não posso desconsiderar o quanto as vi trabalhar manhã, tarde e noite para garantir o sustento às suas proles. Não posso esquecer, neste contexto, das humilhações sofridas, em troca de alguns trocados, para comprarem o mínimo de mantimentos possível (até que pudessem ter o equilíbrio financeiro). Quantas vezes cortaram a luz e a água da casa, seja por atraso ou falta de pagamento? Foram inúmeras!

Não tive acesso às aulas de piano, de inglês, de balé (este último, ainda, por questões machistas entranhadas em minha família), simplesmente porque o sustento era essencial. Manter-nos vivos e garantir a ida às escolas públicas (das quais tenho muito orgulho) era a finalidade principal.

Alegrias? Sim, tive muitas! Aprendi a valorizar o simples, os mais velhos, o diálogo, a escuta. Sempre quis aprender e compreender mais. As escolas que frequentei ofereciam atividades extras como canto coral, aulas de teclado, orientação sexual, capoeira entre outras, as quais tive a oportunidade de participar e contribuíram e ainda contribuem com a minha integralidade. Ao atingir a maior idade e começar a trabalhar, pude me matricular em aulas de dança e buscar realizar parte dos sonhos não vividos.

Como se vê, no *Lattes* não cabem esses acontecimentos, como também não cabem os diálogos que tive junto a pessoas queridas, as quais me oportunizaram aprofundar e refletir sobre questões essenciais para o meu “eu”. Também não se enquadram (ou não há campo) para mencionar os concertos que tive a alegria de participar, os diálogos pós-palestras com conferencistas e congressistas, os momentos de contemplação das paisagens (e algumas bem específicas) que me fizeram acessar particularidades não imaginadas por mim.

No *Lattes* não há espaço para mencionar os momentos de loucura, sofrimento e êxtases (*demens*) vividos antes, durante (e provavelmente após) a escrita desta tese. Não há espaço para mencionar os instantes em que, sob efeito de bebidas alcoólicas, tive os diálogos mais profundos de minha existência; nem para citar quando pude extravasar e abraçar os meus

semelhantes sem qualquer preconceito e sentir o calor humano, o cheiro de humanidade; e tampouco há espaço para mencionar os abraços únicos entre eu e os meus familiares (os mais novos e os mais velhos) e ali enxerguei a importância e preciosidade de cada um deles.

No *Lattes* também não há espaço para mencionar as perdas irreparáveis durante a produção desta tese, os lutos vividos por mim e meus familiares e os acúmulos internos que me fizeram conhecer outras faces da loucura e do adoecimento mental.

Enfim, há tudo isso e muitas outras coisas que não cabem no *Lattes*. Nele só há espaço para mensurar a produtividade (aqui no sentido mercadológico do termo), mas não há campos para listarmos as nossas vivências e criações poéticas e singulares.

Portanto, para mim, no *Lattes* poderia haver espaço para registro dos momentos em que, a partir de uma simples conversa, pude tecer reflexões profundas sobre a existência e com isso minhas atitudes foram modificadas. Poderia haver espaço para mencionar as ações altruístas, voluntárias e os espetáculos artísticos que assisti e passaram a me constituir (enquanto ser integral). Mas, para essa última possibilidade, seria preciso que a humanidade estivesse em um patamar superior (altruísta, solidária e simbiótica) de sua própria humanização, pois, caso contrário, as práticas de bem ao próximo seriam realizadas em larga escala de modo simplificado, racionalizado e fragmentado³ e desta forma não quero isso como prática em nossos cotidianos.

Há tempos encaramos crises planetárias com refugiados a procura de asilo em países que nem sempre são receptíveis. A fome se intensificou em diferentes regiões planetárias, devido à pandemia ocasionada pela Covid-19. O contexto pandêmico escancarou as desigualdades existentes – e conhecidas pelas elites e governos, cujas responsabilidades parecem se abster. No ano de 2022, o planeta atingiu a marca de 8 bilhões de habitantes (Organização das Nações Unidas, 2022) e as projeções ainda apresentam um alto crescimento demográfico para os próximos anos.

No Brasil, no mesmo período, testemunhamos pessoas fazerem filas em busca de ossos para alimentarem a si e aos seus. Nosso país voltou ao mapa

³ Bom, mas já estamos assim, não é?

da fome da Organização das Nações Unidas (ONU) e parcela significativa do nosso povo brasileiro ficou em situação de insegurança alimentar. Mais de 700.000 pessoas morreram devido à falta de compromisso do ex-Governo Federal em gerir políticas públicas para amenizar os impactos de um vírus desconhecido por todos e que colocou o planeta inteiro em alerta máximo (Barros, 2020; Viscardi, 2020; Castilho; Lemos, 2021; Hur; Sabucedo; Alzate, 2021).

Na pandemia, pessoas perderam familiares; as dores foram (e ainda são) sentidas por parte da população, a qual se compadeceu e também chorou pelos que não resistiram ao agente infeccioso transmitido pelo ar. A atmosfera, nossa aliada e protetora, se tornou o principal vetor do vírus. Novamente, a morte se tornou a razão pela qual a população mundial se uniu e lutou para manter a humanidade viva.

Diante desse cenário, as escolas, devido ao *lockdown*, foram fechadas por tempo indeterminado. Professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e familiares, na tentativa de amenizar os impactos ocasionados pelo terrível cenário, precisaram modificar todas as estruturas de seus lares para os estudantes terem acesso ao conhecimento escolar curricularizado. Para alcançar o objetivo, utilizaram diferentes tecnologias, especialmente os computadores, canais de *streaming*, redes sociais, emissoras de TV e rádio e outros meios.

Adoecimentos, cansaços, estafas e outras patologias se fizeram presentes no cotidiano dos atores envolvidos nesse processo. Escola e família precisaram redescobrir umas às outras, em busca de alternativas e linguagens para se comunicarem e manterem o mínimo de contato possível em busca de garantir o vínculo das crianças com a educação escolar. Com isso, em meio aos esforços empreendidos, surgiram as inúmeras estratégias para solucionar os problemas oriundos das consequências da pandemia.

Ora, o que foi o Ensino Remoto-Emergencial se não um contexto atípico e desconhecido para a maioria dos docentes, tanto no âmbito da Educação Básica, quanto no nível superior? Tivemos de nos inventar e reinventar para continuarmos o desempenho de nossas funções e garantir o direito de acesso e permanência – conforme determinado nas legislações do país (Brasil, 1996; Brasil, 1990) – dos estudantes brasileiros à educação escolar.

Tais situações, no entanto, também escancararam as enfermidades dos professores, cujas vulnerabilidades emocionais, sociais e culturais também foram expostas. Sem quaisquer redes de apoio e proteção imediatas, vimos muitos dos nossos colegas sucumbirem e adoecerem significativamente. Ao mesmo tempo em que adoecíamos, nos tornávamos mais solidários e próximos uns aos outros, constituindo redes colaborativas e de apoios entre nós, especialmente docentes da Educação Básica, que foi (e ainda é) o nível de Ensino no qual desempenho as minhas funções enquanto Professor Regente de Turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Esses processos pelos quais passamos, em especial nas instituições de ensino, não foi a exemplificação nítida da nossa capacidade de agir em meio aos riscos e às incertezas? Por meio dos contextos vivenciados não fizemos uso de nossa capacidade de criar e inventar com o propósito de solucionar os riscos emergentes?

As estratégias surgem a partir das condições de adaptabilidade frente ao risco, ao inesperado. Cada um de nós, seres humanos, possui a capacidade de agir assim devido a nossa condição de indivíduo-sujeitos⁴. Somos dotados de habilidades e competências desenvolvidas ao longo de nossos processos evolutivos, em meio às necessidades/acontecimentos que nos impeliram a agir, a tomar iniciativas e a (re)criar para nos mantermos vivos frente aos contextos imprevistos

Mesmo vivenciado tudo isso, nos últimos quatro anos, de maneira hipócrita (e talvez deturpada) pessoas reproduziram a célebre pergunta de Marx: Quem educará os educadores? Ora! Hipocrisia, sim! Reformulo a pergunta e questiono: quem nos educou para sermos assim? O nosso corpo pertence às instituições sociais (Estado; templos religiosos; familiares dos alunos; gestores das Redes de Ensino) que nos controlam e manipulam (de uma maneira ou outra) para sermos servidores de suas vontades e “diretrizes”. Parece que nunca fomos donos dos nossos próprios corpos, pois nos educaram na expectativa de executarmos as políticas públicas, não para pensar a Educação Escolar Básica em nosso país. Porém, somos resistência e nos rebelamos a esse trajeto e por isso tantos de nós, profissionais da Educação Básica, temos chegado aos

⁴ Termo desenvolvido por Morin, ao longo de seus trabalhos. Aprofundarei sobre esse macroconceito nas páginas seguintes.

programas de pós-graduação para nos levantarmos e resistirmos diante dos rótulos que nos empregam.

No dia-a-dia das instituições de ensino, me deparo com os discursos docentes, muitas das vezes, permeados por narrativas voltadas para criticar a própria classe. Durante os anos em que estou na docência, já ouvi, por parte dos meus colegas, expressões diversas, tais como: “Somos desunidos”; “Os professores antigos não conseguem desenvolver uma aula diferenciada”; “Muitos já passaram da hora de aposentar”, “Não posso esperar algo melhor, preciso fazer com o que tenho, pois sabia que a nossa profissão não era valorizada”; “Entrei sabendo que ganharia pouco. Estou aqui pelo amor” e outras expressões impregnadas de descaso ou críticas perversas ao fazer docente ditas, muita das vezes, de maneira inconsciente.

É preciso, no entanto, questionar se tais narrativas não passam de reproduções de discursos introjetados por forças maiores e que concebem os docentes da Educação Básica como seres ignorantes e totalmente aquém do que os especialistas e gestores educacionais esperam que nós, professores, sejamos.

Além das expressões, a precarização do trabalho docente é romantizado por muitos palestrantes do meio educacional, quando, em suas explanações, tendem a trazer exemplos de: “Como uma professora da escola X, em meio a paredes mofadas e desempenhando (além da função docente) o trabalho de merendeira, conseguiu realizar um excelente trabalho com as crianças”; ou a culpabilização exacerbada do professor “Para os professores insatisfeitos com a situação das escolas, sugiro irem vender Jequiti” ou, o pior, “Que os professores insatisfeitos com o trabalho na escola, que fizessem o favor (ao palestrante) de no dia seguinte (ao da sua palestra) irem ao RH da Secretaria de Educação e pedirem para mudar de escola”. São expressões ditas por palestrantes de renome, escutadas por mim e, ao mesmo tempo, por tantos outros colegas de profissão.

Tais exemplos tendem a desvalorizar o trabalho feito por professores em condições precárias em seu exercício profissional, quando endeusam ações desenvolvidos em escolas mal acabadas, com pouca ou nenhuma infraestrutura e que tendem a romantizar (e reforçar) as condições indignas, insalubres e quase subumanas de trabalho vividos por muitos professores. É preciso, no entanto,

outras perspectivas e valorizações, as quais, até o momento, tenho percebido acontecerem de maneira ínfima e quase pífias.

Por isso, em respeito aos meus colegas, após as vivências durante o isolamento social e o histórico de segregação, opressões e controles vividos por nós antes mesmo do início da pandemia, é preciso alçar uma outra bandeira. É urgente iniciar um outro caminho pelo essencial, por meio de lutas e militâncias para defender os professores dos que criticam e desconsideram todos os contextos em que estamos inseridos, além de aparentarem profundo desconhecimento das vivências e das realidades encontradas por nós, docentes, nos cotidianos escolares.

No entanto, em meio às teias e aos emaranhados dos contextos vivenciados pelos docentes e citados até o parágrafo anterior, encontro nos escritos dos autores utilizados neste trabalho o alento e a reenergização para prosseguir e, com isso, encontrar outros caminhos possíveis em prol da defesa da integralidade dos docentes, especialmente nos diferentes processos formativos.

Assim, o pássaro/a tese se libertou do meu pensamento engaiolado e, autônomo/autônoma e ao mesmo tempo dependente de mim, se materializou nas escritas a seguir, resultando em um processo de construção por uma via possível para pensar a formação de professores em uma perspectiva integral e complexa.

**1 QUERO LHE CONTAR COMO EU VIVI E TUDO O QUE ACONTECEU
COMIGO: DE ONDE VIM? ONDE ESTOU? PARA ONDE IREI?**

*Não quero lhe falar, meu grande amor
Das coisas que aprendi nos discos
Quero lhe contar como eu vivi
E tudo o que aconteceu comigo*

*Viver é melhor que sonhar
E eu sei que o amor é uma coisa boa
Mas também sei que qualquer canto
É menor do que a vida de qualquer pessoa*

*Por isso, cuidado, meu bem
Há perigo na esquina
Eles venceram e o sinal está fechado pra nós
Que somos jovens*

*Para abraçar meu irmão
E beijar minha menina na rua
É que se fez o meu lábio
O meu braço e a minha voz
[...]
(Belchior, 1976)*



Na ilustração, os três pássaros representam o meu passado, o meu presente e o meu futuro observando o pássaro/tese, que acabara de ser liberto/nascer e está sendo pajeado para logo “ganhar o mundo”. O observo também, com muito carinho e entusiasmo, animado pelo furor em saber do seu nascimento, libertação a partir das minhas experiências e utopias

Movimentar-se para frente, para trás e permanecer por um tempo em um mesmo lugar enquanto bate as asas são algumas das características do beija-flor, pássaro escolhido para representar, simbolicamente, a tese nos desenhos utilizados no início de cada uma das seções. O movimento de avançar, recuar e permanecer em um mesmo ponto são atitudes também inerentes a qualquer processo investigativo, de desenvolvimento e de autoconhecimento

Na investigação, recuamos para melhor observar o objeto em estudo, ampliando o campo de visão e compreensão do fenômeno, conectando informações despercebidas por ter se focado em um determinado ponto; avançamos para interrelacionar, analisar, identificar e distinguir informações, dados e conhecimentos, possibilitando compreendê-lo melhor e ao permanecer sob um mesmo ponto, temos a possibilidade de observar com mais detalhes e, talvez, sensibilidade o que merece mais atenção.

Assim, também, os movimentos do beija-flor podem ser associados, em uma analogia, à estruturação de uma introdução de um trabalho. No recuo se descreve de onde surge o trabalho, os contextos que o leva a ser projetado; ao permanecer por um tempo em um mesmo ponto se relata os contextos teóricos, vivências-acontecimentos e os achados da investigação e ao avançar se delimita as possibilidades do porvir e os desdobramentos a partir dos resultados do estudo.

Ao estruturar a introdução a partir das questões constantes no título, encontrei inspiração nos versos escritos por Belchior (1976). Contar como eu vivi e tudo o que aconteceu comigo envolveu redigir sobre o antes, o durante e as possibilidades do após a produção da presente tese.

Nas páginas a seguir explico registros possíveis de toda uma aventura investigativa vivenciada por mim antes mesmo do meu ingresso no doutorado em Educação. Só pude clarificar as minhas inquietações pessoais e profissionais quando me propus a compreender e questionar sobre a integralidade-complexidade dos indivíduos-sujeitos humanos habitantes do planeta Terra.

Enquanto pedagogo de formação, ser humano e *homo sapiens*, sempre nutri em mim inquietações pessoais e profissionais quanto à exclusão da integralidade-complexidade docente nos campos de pesquisa, em especial, nos processos formativos.

Desde minha formação enquanto pedagogo tenho aprendido, desaprendido e reaprendido sobre a atuação dos profissionais do magistério e a maneira como a sociedade e os campos científicos nos concebem.

Durante a minha formação enquanto Mestre, me tornei ávido crítico quanto à condução de investigações que insistem em culpabilizar os profissionais da Educação pelo fracasso escolar dos discentes, desconsiderando diferentes nuances e precarizações dos sistemas e redes de ensino.

A personificação ora nos imposta por diferentes pesquisadores, palestrantes e a própria sociedade é um pensamento completamente racionalizado e simplificador de todo contexto existentes dentro e fora dos muros da escola.

Há tempos tenho observado e analisado discursos romantizados sobre a nossa atuação enquanto docentes, elevando a responsabilidade dos professores para um patamar que não é possível atingir sem a participação de outros campos e setores da sociedade.

Ingressei na carreira docente em 2012, na Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG, quando assumi a minha primeira turma enquanto regente, no Pré II (turma de 5 anos), na Educação Infantil. Na época, ainda professor iniciante, nutria ideais impostas a mim durante a minha formação no Curso Normal em Nível Médio. Na época não tinha conhecimentos mais aprofundados e contextualizados sobre a realidade educacional em nosso país. A formação concomitante com o Ensino Médio me preparou mais para a prática. Não posso culpabilizar a escola e os docentes da época, pois a formação e atuação da instituição e dos seus profissionais estavam ancoradas em princípios norteados pelos Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, o qual almejava a formação de professores da Educação Infantil para suprir a demanda de profissionais no estado para atuarem na primeira etapa da Educação Básica.

Na época não me dava conta dos emaranhados e complexidades do campo em questão. A Educação Escolar, uma entre tantas outras educações existentes, compunha uma enorme teia da sociedade e a qual, sozinha, não

consegua e não consegue resolver os problemas sociais existentes na época e os futuros.

O mais interessante de todo o processo eram os discursos distantes da realidade das escolas ouvidos por mim, os quais introjetei ao ponto de reproduzi-los sem questioná-los: “A prioridade são os alunos. Os professores estão lá por eles”; “Devemos atuar na profissão por amor, pois sabemos que não somos valorizados”; “Devemos fazer sempre o nosso melhor, porque as nossas ações, um dia, ajudarão a consertar esse país”; “Não adianta, professor realmente tira dinheiro do bolso”; “As escolas geralmente não têm recursos, então devemos trabalhar com o que temos”; “Se o aluno não aprendeu é porque o professor não soube ensinar. Precisa de mudar a sua prática e deixar a aula mais divertida, mais atraente” e por aí foi.

Acreditei tanto nessas frases ao ponto de memoriza-las e repeti-las igual a um papagaio. Confiei piamente na ideia que eu deveria dar o meu máximo, fazer o melhor, não escutar os meus colegas “porque eles eram ultrapassados e já estavam contaminados por uma educação tradicionalista”. Tapei os meus olhos e ouvidos para tudo que fosse contrário ao que aprendi no Curso Normal e permaneci firme nas “convicções” dos outros, pois nunca foram as minhas.

Ao ingressar no curso de Pedagogia, mantive a linha de pensamento apropriada e me “atrevi” a entrar em embates em muitas aulas. Inclusive me posicionando constantemente que “se o aluno não aprendeu é porque o professor não soube ensinar”. As minhas posições foram tão firmes a ponto de uma das docentes, muito querida por mim, decidir se afastar da regência de uma das disciplinas por entender que ela não conseguiu auxiliar os graduandos da minha turma no processo de aprendizado. Isso foi dolorido, pois eu a admirava muito e a tenho em alto estima até os dias atuais.

O afastamento desta docente deveria me servir de primeiro alerta, mas não tive a maturidade para perceber isso e analisar as minhas posições a tempo. Apenas quando outra professora, do mesmo curso, me chamou a atenção sobre a maneira como eu estava levando a minha formação é que comecei a acordar para a realidade. Porém, o “choque maior” estava por vir.

Ainda repetindo discursos sem nenhuma reflexão a respeito, ingressei em mais um cargo, por meio de outro concurso, enquanto docente na mesma Rede Municipal de Ensino. Seria a minha primeira experiência nos Anos Iniciais do

Ensino Fundamental, com a turma do 5º ano. Na primeira reunião pedagógico-administrativa, umas das docentes do mesmo ano escolar em que eu iria atuar, se aproximou de mim e começou a compartilhar sobre os comportamentos de alguns alunos que comporiam a classe pela qual eu seria responsável. A ouvi e no final de sua fala soltei “Prefiro não rotular os alunos e conhecê-los melhor”. Quanta ignorância da minha parte! Naquele momento ela, humildemente, socializava o perfil da turma comigo e eu, tomado pelos discursos ainda do Curso Normal, tapei novamente os olhos e ouvidos. Resultado? Deveria tê-la ouvido.

A experiência enquanto docente daquela turma me frustrou completamente. Passei por vivências que eu não desejo a nenhum outro docente passar. Isso me trouxe o “pior choque” da minha carreira e me fez parar e refletir, inclusive, os discursos absorvidos por mim e jamais analisados.

Com muita cautela e atenção, passei a observar os meus colegas e os vi em estado de adoecimento. Muitos sob efeito de medicamentos, em sua maioria calmantes, para conseguirem entrar nas salas e chegarem ao final do expediente. Constatei a pressão dos sistemas, tentando aniquilar as autonomias dos docentes na tentativa de obrigar a todos a assumirem o mesmo perfil profissional: professor divertido, lúdico, empenhado, que se dedica quase que integralmente à docência, cumprindo com atividades extraclasse quase que diariamente e por aí vai.

Constatei, após inúmeras sessões de terapia, que eu estava tentando ser um tipo de profissional mais alinhado aos discursos dos chefes dos executivos e os assessores da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba. Tudo isso para eu ficar “bem na fita” com eles. Hipocrisia ou desespero da minha parte?

Na tentativa de realizar tais feitos, anulei quem eu verdadeiramente era e sou. Me revesti de inúmeras camadas e máscaras, anulando a minha persona ao ponto de me distanciar de mim mesmo. Eu vivia uma distopia sem saber. Apenas com as terapias é que pude constatar tudo isso, na tentativa de me reencontrar e conectar com o meu “eu”, o verdadeiro, não o forjado sob uma ilusão.

Paralelo a todo esse processo, me propus a ser um investigador que não critica os docentes, mas os compreende e se torna porta voz de suas narrativas, angústias, questionamentos, proposições e silenciamentos impostos. Concomitante, aprofundi nos estudos sobre a Educação Integral e a

Complexidade, encontrando neles possíveis aproximações e subsídios para análise e compreensão dos contextos profissionais e pessoais vividos por mim e meus colegas. Disso resultou a minha dissertação de mestrado, a qual anunciava, timidamente, o que eu proporia investigar no doutorado, mesmo não tenho clareza sobre isso naquela época.

Na pesquisa de mestrado, procurei analisar as percepções que os professores regentes das turmas e professores responsáveis pelas oficinas dos Anos Iniciais, atuantes no Programa Educação em Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, possuem quanto à Educação Integral. Por meio de suas narrativas, foi possível compreender suas percepções e esforços para conseguir desenvolver as ações propostas pelo Programa, incluindo os desafios institucionais enfrentados por eles.

Após esse processo, assumi a postura de defender, sem julgamentos, os profissionais da Educação Escolar e, vivendo realidades semelhantes às dos meus colegas, tentar expor em todas as oportunidades, os contextos profissionais e pessoais vividos por nós. Em algumas vezes fui ouvido, em outras reprimido e em outras precisei me levantar e ir ao combate e debater, construindo caminhos lógicos para levar as pessoas a refletirem sobre os posicionamentos por mim apresentados.

Ao encarar essa realidade com os “pés no chão” comecei a ouvir mais os meus colegas, desde conselhos até sobre suas trajetórias pessoais e profissionais. Soube de sonhos não vividos, planos frustrados (inclusive na escolha profissional) e o quanto muitos, antes de ingressarem no magistério, estavam a margem da sociedade, tendo seus direitos não cumpridos.

As frustrações e expectativas não atingidas eram quase unânimes entre meus colegas. Isso sempre me levou a pergunta: como estimular o sonho nos alunos se nós mesmo não tivemos os nossos concretizados?

No ano de 2021, recebi o convite para atuar junto ao Departamento de Formação Profissional da Secretaria de Educação. No desempenho de minhas funções, fiquei como um dos responsáveis pela área pedagógica do setor. Ao me aproximar da equipe, encontrando muitos profissionais que foram meus docentes durante a graduação, comecei a expor meus pensamentos, inclusive a necessidade de repensarmos a formação de professores concebendo-os em sua integralidade. Os meus estudos sobre a Educação Integral me levaram a

formular pensamentos e questionamentos sobre a ausência da integralidade docente nos processos formativos, desde a formação inicial até as posteriores.

A minha atuação junto ao setor me possibilitou ouvir e refletir sobre o campo, sustentando minhas posições e me abrindo para outras. Paralelo a isso, tentava enveredar a minha pesquisa de doutorado para outro campo, fugindo da formação de professores e focando no cotidiano das escolas. Porém, não percebi que em meus diálogos junto aos professores, estava propondo justamente o que viria a se tornar a minha tese de doutorado (a qual apresento a seguir).

Incitado pelos meus próprios pensamentos, os quais não havia parado para analisá-los, percebi a emergência de minha proposta de investigação, saltando aos meus olhos, e que quase não me atentei.

Em uma nova guinada, me atrevi a aventurar no campo de formação de professores. Embebedado pelos escritos do meu querido e admirado Edgar Morin, retomei a complexidade e novamente a aproximei da integralidade, entendendo o indivíduo-sujeito enquanto ser integral e complexo.

Partindo desse princípio, me aventurei e me encantei com os escritos de Nóvoa (2022), Tardif (2014), Imbernón (2012) e Marcelo (2009), os quais me serviram de bússola durante a condução da minha nau sob as águas de incertezas complexas e do indivíduo-sujeito integral.

Não pude olvidar de minhas vivências anteriores e ignorar, novamente, o chamado para o desenvolvimento de investigação tão pretenciosa e provavelmente ousada de minha parte.

Ousar foi o que a banca de qualificação, sabiamente, pediu a mim. Ser ousado não é tarefa fácil. Ousar, sem a menor sombra de dúvidas, era o que menos pretendida, pois sempre há o receio de dizer além do que se espera de um doutorando. Porém, os membros da banca e minha orientadora sabiam: os rumos desta escrita e da investigação não me permitiram menos do que ousadia. Ousei por mim, pelos meus pares e pelo futuro dos professores na esperança desta tese chegar ao conhecimento de pesquisadores e formadores e, então, convidá-los a modificarem seus pensamentos sobre a formação dos professores.

A partir de tais proposições e na defesa de que somos indivíduos-sujeitos integrais-complexos, chego à tese de que **o processo formativo deve considerar a integralidade-complexidade dos indivíduos-sujeitos ao**

abordar, refletir, propor e desenvolver a formação de professores. Partindo de tal afirmação, me centro na seguinte questão de investigação: *Como valorizar a integralidade-complexidade dos indivíduos-sujeitos docentes em um processo formativo?*

A questão de pesquisa me imbuíu a aprofundar em leituras e vivências diferentes das que eu estava acostumado. Literalmente saí de uma zona de conforto para mergulhar em uma imensidão desconhecida, mas que se apresentou como luz em uma jornada obscura para mim.

Mesmo convicto de minha proposição de investigação, associar a integralidade com a complexidade e defender tais aspectos em propostas de formação de professores exigiu de mim não apenas problematizar, mas propor um caminho possível. Para que eu não me perdesse dos propósitos desta investigação, estabeleci como objetivo geral **compreender como um processo formativo pode influenciar e valorizar os indivíduos-sujeitos participantes com base nos princípios da integralidade-complexidade.**

Ao partir do objetivo geral, delimiti três objetivos específicos:

- a) Interrelacionar as histórias de vida e as trajetórias pessoais e profissionais das participantes com a constituição do indivíduo-sujeito de cada uma.
- b) Articular ações formativas com base nos princípios da integralidade-complexidade de cada uma das indivíduos-sujeitos participantes.
- c) Sistematizar os conhecimentos e informações obtidos ao longo da investigação, organizando-os e interpretando-os numa perspectiva integral e complexa, considerando as interconexões entre/com os indivíduos-sujeitos participantes e o material empírico construído.

A partir dos objetivos identificados, pude retomar a escrita da tese e, subsidiados por eles, fazer o exercício de análise, interpretação e compreensão dos materiais empíricos construídos por meio da investigação. Durante esta análise, adotei uma atitude *bricoleur*, a fim de não me limitar a uma referência teórica ou via de abordagem no processo de construção da tese. A bricolagem, no campo da investigação, pode ser entendida como processo marcado pela criação, experimentação, uso/desuso de vias de abordagens e referenciais teóricos (Nunes, 2014), pois [...] a bricolagem situa como possível a utilização de visões diversas para a compreensão do fenômeno investigado, [...] buscando,

nas mais variadas fontes, opções de pesquisa e de fundamentação teórica que possibilitem a elaboração do método de pesquisa (Rodrigues; Therrien; Falcão; Grangeiro, 2016, p. 972).

Os enfrentamentos e as “surpresas” apareceram como em qualquer outra investigação. Lidar com tais situações exigiram de mim o exercício criativo e artístico para não esmorecer diante dos percalços aparentes. Me propus a realizar os encontros presenciais com as docentes que atuam na Educação Básica, visando um processo formativo, denominado de EVA - Encontros de Vivências-acontecimentos, porém diante das dificuldades de iniciar os EVAs junto às participantes, necessitei escutá-las, por meio de Entrevistas Narrativas (Jochelovicht; Bauer, 2008) para compreender os contextos pessoais e profissionais que as impediam de participarem dos encontros.

Os relatos delas me possibilitam identificar a realidade profissional e pessoal e formatar os encontros de modo a torná-los leves, descontraídos e, ao mesmo tempo, espaços de construção e apropriação de conhecimentos e consolidação de aprendizados pessoais e coletivos.

Dotado de informações cruciais para o desenvolvimento dos EVAs, me propus a formatá-lo de acordo com as necessidades e contextos das participantes, utilizando o ambiente virtual como *locus* dos encontros. O desafio posto foi maior, pois precisei encarar a realidade e utilizar de diferentes estratégias para que a integralidade-complexidade das participantes não fossem reduzidas ou desconsideradas no desenvolver dos encontros.

O fato de eu ter exercido a docência durante o período do Ensino Remoto me possibilitou traçar caminhos possíveis para iniciarmos o desenvolvimento dos encontros e, com isso, estimular as dimensões e considerar os *homos* das participantes dos EVAs, evitando qualquer reducionismo ou simplificação de minha parte.

Finalizado os encontros, pude então recuperar as minhas escritas apresentadas durante a qualificação e então tecer o relatório de investigação a partir dos referenciais teóricos adotados por mim.

Outro desafio se pôs durante a escrita, pois, me colocando na posição dos possíveis leitores deste trabalho, percebi a necessidade de situá-los conceitual e teoricamente ante a leitura do relatório da investigação, tendo o cuidado de não os deixar a deriva no mar epistêmico e conceitual navegado por mim. Por

isso, nas seções 2, intitulada *Por onde começar? Reflexões iniciais sobre complexidade-integralidade dos indivíduos-sujeitos*, e 3, intitulada *A condição integral, complexa e humana do indivíduo-sujeito docente nos processos formativos*, apresento os referenciais teóricos que subsidiaram minhas reflexões na articulação de pensamentos em busca de justificar e defender a importância de considerarmos a integralidade-complexidade dos indivíduos-sujeitos docentes no processo formativo.

Na seção 2 escrevo as minhas percepções muito ancorado nas produções de Edgar Morin. Caminho, com e a partir deles, na relação de suas proposições sobre a autoecoorganização e as influências e confluências sobre o indivíduo-sujeito e as sociedades, as culturas e as convivências comunitárias. Aí apresento exemplos de tais macroconceitos em nossos cotidianos, em especial nos dos profissionais da Educação Escolar. Ao recuperar o que foi apresentado por Morin em suas obras, busco subsídios para associar a complexidade do indivíduo-sujeito com a sua condição, também, integral.

Na seção 3 aprofundo na relação integralidade-complexidade do indivíduo-sujeito docente e formulo um metaconceito sobre o desenvolvimento integral. Partindo de tais formulações e sob a égide de escritos de Antônio Nóvoa, Francesco Imbernon, Carlos Marcelo, Muarice Tardif e do Edgar Morin, proponho pensarmos em uma formação de professores que considere a integralidade-complexidade do indivíduo-sujeito docente.

A partir da seção 4, relato o desenvolvimento da investigação junto às participantes, desde o momento em que precisei escutá-las e compreendê-las por meio das Entrevistas Narrativas até os relatos, análises e interpretações dos EVAs.

Os encontros foram planejados para responder a três perguntas – inspiradas nas provocações feitas por Morin (2000) – sendo: a) De onde vim?/De onde viemos?; b) Onde estou?/Onde estamos? e c) Para onde irei?/Para onde iremos?.

Ao desenvolver a investigação, percebi a potência quando se considera a integralidade-complexidade dos docentes nos processos formativos destinados a eles. Enquanto seres integrais e complexos, todos os envolvidos, desde os mediadores das ações formativas até os participantes, precisam ser respeitados e envolvidos enquanto o que são.

Há histórias de vida e trajetórias profissionais que precisam ser consideradas em ações formativas dos docentes. Antes de propor qualquer ação formativa, assim como é pedido aos docentes da Educação Básica, seria crucial os mediadores das ações formativas conhecerem as histórias de vida, trajetórias profissionais e contextos vividos pelos participantes para então humanizar e horizontalizar as relações.

Os mediadores dos encontros não são detentores dos saberes e os participantes não são indivíduos-sujeitos sem qualquer conhecimento científico-pedagógico sobre a Educação Escolar. Ao contrário, são produtores de conhecimentos sobre a prática docente e devem ter o mesmo respeito e status de investigadores conceituados no cenário científico brasileiro e internacional.

Carecem disso!

O desenvolvimento da investigação também demonstrou que os EVAs são potenciais vias de abordagens para construção de materiais empíricos, caracterizando-se a partir de vivências e acontecimentos de pesquisadores que ensinam ser *bricoleurs*.

Os EVAs se demonstraram como potência para outras vias de abordagens no desenvolvimento tanto de ações formativas quanto de investigações, seja no campo das Ciências Humanas ou não. Para compreendê-lo melhor, dedicarei estudos futuros a fim de analisar a sua viabilidade e uso em diferentes contextos, científicos ou não.

As distâncias e a virtualização das ações não me impediram de adotar estratégias capazes de estimular as diferentes dimensões das participantes, tendo-as como indivíduos-sujeitos integrais-complexos do começo ao fim dos EVAs. Tais percepções exigiram de mim romper com todas as limitações e concepções de formação e embarcar em vereda diferente, na qual pude explorar os meus potenciais e reconhecer as minhas limitações e potencialidades enquanto mediador de propostas formativas e investigador.

Para este trabalho, aceitei convite à autoanálise, à autocompreensão e à autorreflexão e pude, mais uma vez, me desnudar diante de profissionais da Educação, humanas com diferentes e semelhanças. Me propus a galgar rumo à uma investigação cuja integralidade-complexidade das participantes e a minha fossem os pontos centrais de todo o processo.

2 VIVER É MELHOR QUE SONHAR: A COMPLEXIDADE-INTEGRALIDADE DOS INDIVÍDUOS-SUJEITOS

*Penso que cumprir a vida
Seja simplesmente
Compreender a marcha
E ir tocando em frente*

*Como um velho boiadeiro
Levando a boiada
Eu vou tocando os dias
Pela longa estrada, eu vou
Estrada eu sou
(Sater; Teixeira, 1990)*



Viver não se reduz aos aspectos biológicos, mas engloba as diferentes nuances e dimensões humanas. Em uma perspectiva poética (Morin, 2017), engloba as condições existenciais e complexas do indivíduo-sujeito o qual, como bem alerta o compositor Belchior (1976), necessita compreender que “Viver é melhor que sonhar”. Em busca de um viver mais significativo e consciente da plenitude e do que é real, optei por prosseguir na tessitura da tese a partir de reflexões teóricas em busca de compreender a condição complexa, humana e integral do indivíduo-sujeito humano.

Compreender talvez seja um dos principais ensinamentos do filósofo francês Edgar Morin⁵. Para o autor, a compreensão é o processo de projeção e identificação, tendo a si e nossas próprias experiências como bases para o entendimento dos contextos e situações vivenciados por nossos semelhantes (Morin, 2017, 2012, 2000). Por outro lado, a compreensão também envolve entender a totalidade de algo e as diferentes relações e interrelações imbricadas nesse processo.

Nesse contexto de compreensão, enquanto indivíduos-sujeito integral-complexo, possuímos diferentes identidades: cósmica, terrena, social, cultural e comunitária, as quais nos constituem e nos permitiram/permitem evoluir e desenvolver. Tais condições são produtos de um circuito autoecoorganizador, o qual se dá pelo circuito ordem-desordem-interações-(re)organizações (Morin, 2012). A ilustração do início da seção representa o meu momento de contemplação e compreensão dessa condição da existência do indivíduo-sujeito humano, o qual possui diferentes dimensões é, em um só tempo, cósmico, terreno, social, cultural e comunitário, ou seja, integral-complexo.

Assim, eu, representado no desenho enquanto ser híbrido por entender que a investigação e eu nos tornamos um ser híbrido nesse processo, ao escrever as páginas desta tese, tenho como defesa a integralidade dos professores, enquanto indivíduos-sujeitos, cujas complexidades não podem ser

⁵ Nasceu em Paris em 1921. Filho de judeus espanhóis, sua adolescência foi marcada pela ascensão do nazismo, pelos processos de Moscou e pela marcha em direção à guerra. Aos vinte anos, durante a ocupação de Paris pelos nazistas, adere ao Partido Comunista – do qual foi expulso em 1951 por suas posições antistalinista – e à Resistência Francesa. Após a guerra, entra para o Centre National de La Recherche Scientifique (CNRS), o maior órgão público de pesquisa da França e uma das mais importantes instituições de pesquisa do mundo. Formado em Direito, História e Geografia, é autor de inúmeras obras, dentre elas os volumes do *Método* (Morin, 2021).

desconsideradas da vida do indivíduo/espécie (no sentido subjetivo/existencial/antropológico e biológico/físico). A complexidade, enquanto tessitura do conjunto em que a complementaridade, o antagonismo e a concorrência se imbricam (Morin, 2016, 2015a), é a condição de toda e qualquer organização ativa e/ou viva.

Desse modo, a maneira como existimos e percebemos este/neste mundo requer a compreensão de como as dimensões biológicas, sociais, psicológicas e históricas (em suas complexidades) contribuem para a nossa constituição enquanto indivíduo-sujeitos.

Neste trabalho, com o objetivo de defender a integralidade dos professores nos processos formativos (e com certeza para além deles), é preciso reconhecer a constituição de todo ser vivo em sua complexidade, em especial os *Homo sapiens*, e as humanidades que nos atravessam (há anos) e nos constituem por meio de nossas relações sociais, culturais e comunitárias.

Por isso, trato nesta seção dos macroconceitos indivíduo-sujeito e auto-eco-organização, ambos inter-relacionados e desenvolvidos por Edgar Morin e a relação deles com o desenvolvimento integral dos seres humanos. A partir dos macroconceitos é preciso compreender as implicações/relações deles nos âmbitos das sociedades, das culturas e das comunidades (as quais influenciam e são influenciadas pelos indivíduos), bem como a relação com o desenvolvimento integral de cada um de nós.

Para redigir as páginas seguintes tomei como subsídio principal as contribuições do filósofo francês, que me serviram de base epistemológica para escrita das seções posteriores.

Em um primeiro momento, parto dos macroconceitos estruturados por Morin, o qual, por meio de suas obras, apresenta a complexidade do sujeito humano como condição *sine qua non* de sua existência. Com isso, o indivíduo-sujeito (enquanto ser autônomo e dependente) constitui, produz e é produto de uma auto-eco-organização (aqui utilizando três conceitos disjuntos pelas ciências modernas, mas que requerem uma compreensão complexa).

No segundo tópico, relacionei a auto-eco-organização com as diferentes sociedades, bem como as influências delas na constituição das identidades dos indivíduo-sujeitos pluricelulares, em especial o *Homo sapiens*.

Posteriormente, a partir da compreensão dos enraizamentos culturais (*imprintings*) nos indivíduos-sujeitos, traço a relação e a influência das culturas na maneira de aprendermos, compreendermos e agirmos no mundo, bem como os modos como influenciemos os diferentes ambientes que são estruturados a partir de normas, de crenças, de hábitos e de valores próprios dos agrupamentos culturais. A partir das semelhanças e afinidades entre os membros do mesmo coletivo, demonstro como se organizam as comunidades e qual a influência delas em nossa auto-eco-organização.

Por fim, estabeleci a relação, por meio de um circuito recursivo, entre a auto-eco-organização e o desenvolvimento integral dos indivíduos-sujeitos humanos (em especial os docentes), entendendo-os como produtos e produtores uns dos outros. Aprofundi no circuito recursivo autoecorreorganização-desenvolvimento integral, demarcando os termos como produtos e produtores um do outro. Neste tópico, também apresentei outra acepção para o termo desenvolvimento, distanciando-o do sentido mercadológico e atribuindo-lhe a definição mais próxima das Ciências Humanas, a qual coaduna com os princípios defendidos neste trabalho

Em cada um dos tópicos apresento nos parágrafos finais a relação dos assuntos tratados com a constituição do docente (ser) em sua integralidade/complexidade, estruturando as vias teóricas basilares para apresentar os desdobramentos desta investigação nas seções finais.

2.1 MAS TAMBÉM SEI QUE QUALQUER CANTO É MENOR DO QUE A VIDA DE QUALQUER PESSOA: O INDIVÍDUO-SUJEITO E A AUTOECOORGANIZAÇÃO

A vida de qualquer ser vivo, como bem representa Belchior (1976) em sua canção, abrange diferentes representações, significados, experiências e a própria existência, podendo afirmar ser ela o fenômeno maior do que os cantos e cânticos que a representa ou tentam compreendê-la.

A vida é uma condição de todo ser vivo, e abrange diferentes complexidades e dimensões a comporem os indivíduos vivos. Todo e qualquer indivíduo é dotado de vida e ser indivíduo não é algo restrito ao ser humano. Morin em suas obras clarifica e sobre o uso de tal terminologia e o quanto

necessitamos conhecê-la para compreender a nossa condição complexa e de espécie. O indivíduo existe em nosso planeta desde o primeiro sinal de vida e provavelmente continuará a existir até o último ser emitir a sua última vibração de vida, seja neste ou em outro planeta (o que particularmente duvido muito um dia alcançarmos).

Existem diferentes tipos de indivíduos: os de primeiro tipo (seres unicelulares), os de segundo tipo (seres pluricelulares) e os de terceiro tipo (as sociedades) (Morin, 2021b, 2015a, 2012), pois

Do ponto de vista biológico, o indivíduo é o produto de um ciclo de reprodução; mas este produto é, ele próprio, reprodutor em seu ciclo, já que é o indivíduo que, ao se acasalar com indivíduo de outro sexo, produz esse ciclo. Somos, portanto, produtos e produtores, ao mesmo tempo. Assim também, quando se considera o fenômeno social, são as interações entre indivíduos que produzem a sociedade; mas a sociedade, com a sua cultural, suas normas, retroage sobre os indivíduos-humanos e os produz enquanto indivíduos sociais dotados de uma cultura (Morin, 2021b, p. 119).

O indivíduo é produto e produtor de uma ordem-desordem local e global. Compõe a tríade indivíduo/sociedade/espécie (Morin, 2012), sendo cada um produto e produtor em uma constante recursividade.

No entanto, o indivíduo ser humano é também sujeito enquanto ser egocêntrico, por posicionar-se no centro de seu mundo (Morin, 2021b), tanto no sentido objetivo quanto subjetivo. O sujeito humano (assim como outras organizações vivas que também poderão ser tratadas enquanto sujeitos) é capaz de se objetivar e subjetivar a si devido à natureza computacional que o constitui (Morin, 2021b).

A computação é o tratamento de estímulos, de dados, de signos, de símbolos, de mensagens, que nos permite agir dentro do universo exterior, assim como de nosso universo interior, e conhecê-los. [...] Essa computação do ser individual é a computação que cada um faz de si mesmo, por si mesmo e para si mesmo. É um *cômputo*. O *cômputo* é o ato pelo qual o sujeito se constitui posicionando-se no centro de seu mundo para lidar com ele, considerá-lo, realizar nele todos os atos de preservação, proteção, defesa, etc. (Morin, 2021b, p. 120)

A computação permite a emergência e o reconhecimento do indivíduo-sujeito como ser autoecoorganizador. Ainda sobre o sujeito, Morin (2021b) elenca quatro princípios, os quais estão interrelacionados e permitem a emergência do sujeito, exposto no quadro 1.

Quadro 1 – Princípios do sujeito

Princípio	Exemplo
Distinção, diferenciação e reunificação	“[...] a identidade do sujeito comporta um princípio de distinção, diferenciação e de reunificação. [...]” ou seja “[...] permite qualquer tratamento objetivo de si mesmo. Quando uma bactéria trata de suas moléculas, ela as trata como objeto, mas como objetos que lhe pertencem. E trata de si mesma, para si mesma [...] a unidade subjetiva/objetiva do “Eu sou eu” e a distinção entre o exterior e o interior” (Morin, 2021b, p. 120-121)
Identidade	“[...] segundo princípio de identidade: “Eu” continua o mesmo a despeito das modificações internas do “eu” (mudanças de caráter, de humor”, do “si mesmo” (modificações físicas devido a idade). De fato, o indivíduo modifica-se somaticamente do nascimento à morte. Todas as suas moléculas são substituídas inúmeras vezes, assim como a maioria de suas células [...] a permanência da auto-referência, apesar das transformações e através das transformações” (Morin, 2021b, p. 121)
Exclusão	“O princípio da exclusão [...] se pouco importa quem possa dizer “Eu”, ninguém pode dizê-lo em meu lugar. Portanto o “Eu” é único em cada um” (Morin, 2021b, p. 122)
Inclusão	“[...] princípio da inclusão [...] complementar e antagônico. Posso inscrever um “nós” em meu “Eu”, como posso incluir meu “Eu” em um “nós”: assim, posso introduzir, em minha subjetividade e minhas finalidades, os meus, meus parentes, meus filhos, minha família, minha pátria (Morin, 2021b, p. 122)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025

Ainda sobre os dois últimos princípios, o autor salienta a existência do duplo princípio complementar e antagônico, em que “[...] o sujeito oscila entre o egocentrismo absoluto e a devoção absoluta” (Morin, 2021b, p 122) pelos nossos ou apenas para o próprio “Eu”. Posso optar em não me relacionar afetivamente com as pessoas, para que não sofra por amor, como posso oscilar para um amor profundo e altruísta em relação aos amigos, aos familiares e à própria pátria, sendo capaz de matar e morrer por eles, por exemplo. Porém, o “Eu” citado não se limita apenas a organização viva (seres pluricelulares), mas também envolve os organismos (moléculas) que a constitui.

A partir dos princípios apresentados, a formação do par indivíduo-sujeito permite estabelecer uma compreensão e relação de autonomia dependência dos seres humanos tanto no âmbito interior (moléculas, células, órgãos, sistema nervoso central, psique) quanto exterior (meio, ecos).

Enquanto seres humanos, somos indivíduos-sujeitos constituídos por outros indivíduos-sujeitos (celulares, moleculares) autônomos e dependentes uns dos outros. Possuímos os genes que nos possuem (Morin, 2012), por exemplo, sendo influenciados e influenciando os meios, nos adaptando às necessidades e as realidades de nossas épocas e contextos históricos e geológicos.

Os povos arcaicos são exemplos de tais adaptações, as quais ocorreram por meio da articulação de suas potencialidades e dimensões a fim de se adaptaram a partir da falta e das necessidades emergentes em suas épocas: criaram fortalezas para salvaguardar os habitantes; inventaram a roda para facilitar o transporte de cargas; criaram lanças a partir de pedras para caçar e tantas vivências dos nossos antepassados que nos permitiram chegar ao momento atual.

Os antepassados agiram de maneira estratégica nos momentos necessários à sua sobrevivência por meio de adaptações. Ora, o que são as estratégias se não a

[...] adaptação às incertezas e aos riscos de um meio, o que é contrário de uma adaptação *stricto sensu*, visto que a estratégia desenvolve precisamente a autonomia em relação ao meio. [...] ela é também transformada das circunstâncias. A estratégia não é somente o mais elevado grau de autonomia na ação, é também a aptidão inventiva em ação (Morin, 2015a, p. 256-257).

Por meio dos encontros aos riscos e as incertezas, os seres vivos, há anos, vêm se mantendo vivos nesta imensa nave cósmica que vaga pelo espaço. São as estratégias que contribuíram para nos manter até os tempos atuais. Porém, a cada momento de uso delas algo diferente aconteceu em nós, pois “É na e pela manipulação do risco, que a estratégia pode tornar-se inventiva e criativa” (Morin, 2015a, p.257).

O nosso processo evolutivo nos permitiu, em meio aos outros seres vivos, ampliar as possibilidades de utilizarmos da estratégia para outros fins, além da sobrevivência, pois nossos

[...] genes fazem parte de um aparelho computante, que, por sua vez, faz parte de um ser máquina que, ele mesmo, constitui um indivíduo-sujeito que, por sua vez, é inseparável da auto(geno-feno)ecorreorganização da qual emerge. É este processo que produz ao mesmo tempo, alternada e combinatoriamente o programa/estratégia. Não podemos dissociar a estratégia de um *computo*, ou seja, de um sujeito, como não podemos dissociar o *computo* da auto-organização. A dimensão estratégica viva desperta, sob estimulação do acaso, o desafio da adversidade, a pressão da morte. Está presente em cada processo evolutivo da organização. [...] A estratégia da ação, o comportamento animal, o aparelho neuro-cerebral desenvolvem-se conjuntamente e tornam-se constituintes da individualidade de segundo tipo. Daí em diante, o jogo vital da estratégia desenvolve-se nas condições determinadas/aleatórias dos ecossistemas. [...] A estratégia não é um meio de ação. É a arte da ação viva (Morin, 2015a, p. 257-258).

A estratégia, no sentido apresentado, é uma condição das organizações vivas, que nós, indivíduo-sujeitos, auto-organizações, fazemos uso em meio aos riscos e às incertezas presentes em nosso cotidiano. Por meio das estratégias (adaptações aos riscos e às incertezas) evoluímos e nos adaptamos ao meio em que estávamos e estamos inseridos.

Enquanto indivíduo-sujeitos humanos, mesmo com as adaptações aos riscos e às incertezas, a cada emergência mantivemos nossas singularidades, mas também semelhanças, quando nos comparamos uns aos outros. Nos tornamos seres *unitas-multiplex* (Morin, 2015a, 2012). As emergências a partir das nossas evoluções se inscreveram em nossos genes, garantindo semelhanças (físicas, biológicas, sociais e culturais) entre nós ao mesmo tempo que garante as singularidades de cada indivíduo-sujeito. Além do mais, na condição de indivíduos-sujeitos temos a nossa autonomia inseparável de toda auto-organização viva.

A relação autônoma-dependente do indivíduo-sujeito com o meio ambiente (seja biológico, social ou cultural) influencia em nossas tomadas de decisões (tanto em nível molecular, no caso das bactérias e células, como em nível social/cultural, no caso dos seres humanos) (Morin, 2021b).

Ao considerar todos os seres vivos, anteriores e atuais, tais influências do meio, em relação aos processos evolutivos das espécies, possibilitaram as emergências de seres únicos, com singularidades que os diferem uns dos outros, e semelhantes, quando consideramos as características biológicas, sociais e culturais que nos aproximam uns dos outros e são convergentes. Com isso, o indivíduo-sujeito passa a ser visto a partir das características comuns de sua espécie e, ao mesmo tempo, dotado das singularidades que o constitui, podendo defini-los como seres *unitas-multiplex* (Morin, 2015a, 2012) complexos (antagônicos, complementares e concorrentes).

A autonomia-dependência de todo indivíduo é condição principal de sua existência. Não existimos sem a relação com o meio exterior (ecos) e os nossos genes e moléculas interiores. Conforme Morin (2015a), o indivíduo-sujeito é parte de um processo autônomo e ao mesmo tempo dependente porque

[...] é simultaneamente, de modo complementar, concorrente, antagonista, unidade elementar, estado fugitivo, subsistema, unidade global, autônoma, unidade global controlada extra e suprassistematicamente, elemento/todo pertencendo a vários sistemas

simultaneamente no âmago de uma poliorganização multidimensional (Morin, 2015a, p. 172).

Nesse complexo processo e organização de suas condições, o indivíduo-sujeito oscila em sua posição no meio conforme os contextos em que está inserido. Somos tudo para nós e um cisco quando comparados à imensidão e o caos do Universo. Somos vulneráveis no espaço e fortalezas quando assumimos posições, temporárias, de poder.

Ora o indivíduo ocupa a plenitude da realidade viva, ora diminui, atenua-se, dissolve-se. Ocupa, com efeito, a totalidade da realidade viva porque a existência, o ser, as formas, a dinâmica organizacional, a computação, o conhecimento, a reprodução, tudo isto aparece necessariamente no e pelo indivíduo. Mas este indivíduo é também apenas uma parte, um ponto, um nada no tempo das gerações e no espaço dos ecossistemas (Morin, 2015a, p. 172).

Nesse processo oscilador de ser tudo e nada, os seres vivos evoluíram e continuam a evoluir. Se organizam e se adaptam. Evoluem e de tais adaptações emergem outras potencialidades e capacidades, somando-se às anteriores.

Todo indivíduo-sujeito se organiza a partir de “si” e “para si”, sendo, então, autorreferente. A autorreferência nos permitiu alcançar os diferentes processos evolutivos. Ao analisar determinados contextos vividos pelos nossos antepassados, por exemplo, é possível compreender determinados comportamentos e estratégias diante das necessidades e da falta: a caça surgiu a partir da necessidade de se alimentarem para sobreviverem; o uso das peles de animais para se aquecerem; o início de lutas sangrentas uns contra os outros para sobrevivência de seus clã e conquistas de territórios de outros clãs. Todas as ações humanas tiveram a “si” como referência, seja por fins solidários, concorrentes, conflituosos, interesses pessoais ou outras finalidades provenientes das necessidades e faltas vividas pelos indivíduos-sujeitos.

Isso nos coloca em um contexto ainda mais profundo, quando consideramos o “Si” como ponto de referência para o funcionamento de toda organização viva. A luz dos escritos de Morin (2016, 2015a, 2015b), surge outra compreensão para conceber toda organização viva permeada por ações inerentes à manutenção da sua sobrevivência e, ao mesmo tempo, realização de suas vivências, atendendo às necessidades objetivas e subjetivas de cada ser vivo.

O modo como cada indivíduo percebe a “Si” e constitui o seu “Eu” está simbioticamente conectado com o meio. A partir das mutações dele é que também se adapta estrategicamente às realidades e ao meio. Por meio de tais adaptações e mútua relação com o meio, chegamos às emergências⁶ conquistadas pelas espécies – e aqui não pode ser limitado apenas ao reino animal, mas também ao vegetal e ao dos fungos. Não há emergência sem a relação com o meio (eco), o qual possibilita a (re)organização do indivíduo.

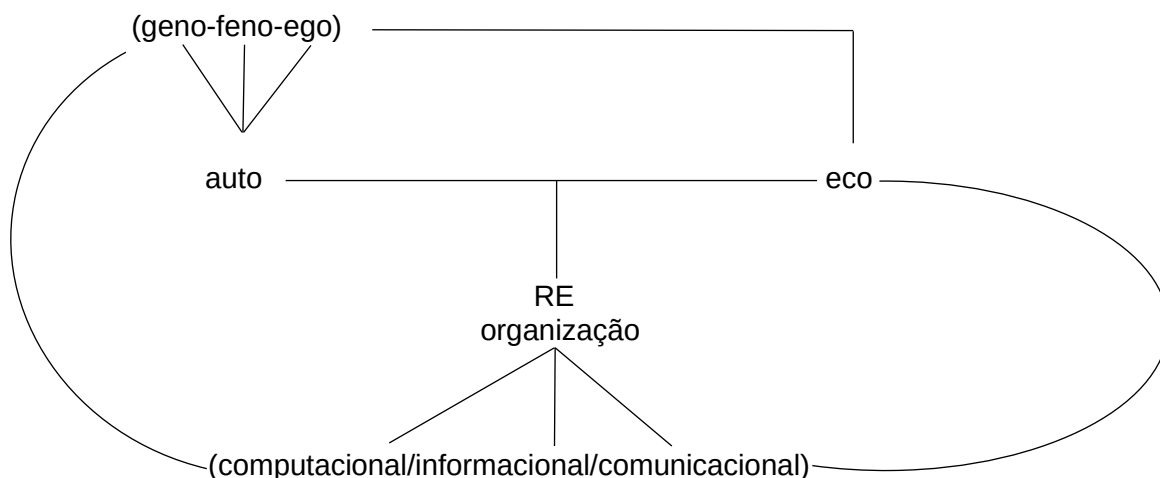
As organizações vivas e os organismos vivos, tomando a “Si” como referência, enquanto indivíduo-sujeito, estão inseridos em uma autoeco(re)organização, ou seja, têm a capacidade de se regular em um processo recursivo, retroativo, autônomo, dependente e interdependente de/em seu contexto, para constituição e manutenção da própria organização (Morin, 2015a).

Ao enfatizar o indivíduo-sujeito humano, enquanto espécie, o “Eu” se torna referência para manutenção de suas funcionalidades biológicas e psicológicas. No entanto, ao mesmo tempo, depende física, biológica, social e historicamente do meio ambiente, o qual possibilitou os processos evolutivos (desde o período pré-cambriano até o presente) e as emergências da cultura, linguagem, pensamento, consciência e espírito (Morin, 2015b), levando-o consequentemente à auto-organização.

Para melhor compreensão do macroconceito desenvolvido por Morin (2015a), tomo como ponto de partida o esquema a seguir elaborado pelo autor francês.

⁶ Deve-se entender a emergência como “[...] produto da organização que, apesar de inseparável do sistema enquanto todo, aparece não apenas no plano global, mas eventualmente no plano dos componentes” (Morin, 2016, p. 137), ou seja, o surgimento de outras e novas ações globais, em relação ao todo e as partes, como produto da organização e dos sistemas que a integram e estão integrados neles.

Figura 1 – Autoeco(re)organização na perspectiva moriniana



Fonte: Morin, 2015a, p. 393.

Ainda segundo o autor

[...] *qualquer* vida, o *todo* da vida, desde a reprodução até a existência dos indivíduos-sujeitos, *toda* a vida, desde a dimensão celular até a dimensão antropológica, depende da auto(geno-feno-ego)ecorreorganização (computacional-informacional-comunicacional). Significa dizer que a mínima parcela de existência supõe a mobilização de uma formidável complexidade organizacional. Tal complexidade dispõe de tais qualidades e aptidões – reprodução, disseminação, adaptação, evolução, invenção – que superou desde há quatro bilhões de anos a desintegração e a morte, proliferou e conquistou os mares, as terras, os ares do nosso planeta (Morin, 2015a, p. 393).

A auto-organização não é condição exclusiva das espécies vivas (no sentido biológico) do planeta Terra. Antecede a própria existência do nosso mundo. Tem início nos primórdios do Universo, quando átomos diferentes, ao acaso, se colidiram e possibilitaram o surgimento de estrelas capazes de se retroalimentarem, em um processo recursivo, mantendo-se aquecidas por meio da combustão de seus próprios gases (Morin, 2016). Ao considerar esse processo, o autor propõe outra reflexão quanto a essa condição dos astros, classificando-os como máquinas⁷, pois

Todas as máquinas (físicas, biológicas, sociais) [...] são, portanto, dotadas de virtudes generativas e regenerativas internas: elas são produtoras-de-si, organizadoras-de-si, reorganizadoras-de-si, sua

⁷ Segundo Morin (2016) precisamos conceber e “[...] “sentir” a palavra a máquina em seu sentido pré-industrial ou extraindustrial, que designava disposições ou conjuntos complexos cuja marcha é, entretanto, regular e regulada [...]” e com isso “[...] percebê-la em sua dimensão poética, termos este que, em si mesmo, envolve criação, produção, prática, poesia. [...] Na máquina, não há somente o *maquinal* (repetitivo), há também o *maquinante* (inventivo)” (p. 201).

poiesis se identifica em primeiro lugar como produção permanente de seu próprio ser (Morin, 2016, p. 223).

Enquanto produtoras-de-si, as máquinas se auto-organizam, sendo produtos e produtoras de seu próprio funcionamento. No caso das estrelas, ao queimarem seus próprios gases (produzidos em seus interiores) mantêm-se vivas, aquecendo a si.

No contexto terreno, em relação às organizações vivas e organismos vivos, a auto-organização é produto e produtora da autoecorreorganização, a qual implica e é implicada pelos próprios indivíduos-sujeitos, seja internamente e/ou externamente a eles.

Ao tratar do eco, devemos ir além das condições físicas, biológicas, químicas e orgânicas oferecidas pelo planeta. Os indivíduos-sujeitos, na condição autônoma-dependente, necessitam de seus pares e agrupamentos sociais e culturais para se constituírem e sobreviverem. O “Eu” de cada um depende do “Outro”, seus pares para a sua autoecoorganização, constituindo agrupamentos de organismos vivos, organizações vivas, clãs, grupos sociais, geracionais e intergeracionais para constituição do “Nós”.

Além dos pares, a autoecoorganização dos indivíduos-sujeitos enquanto organizações vivas (no sentido biológico) e a maneira como vivem (no sentido sociológico, cultural e psicológico) são produtos de uma autonomia e dependência em relação ao meio e como este influenciou e ainda influencia sua constituição enquanto, também, seres-máquinas – criadores, produtos e produtores, regulados e reguladores de si.

A unidade indistinta é, ao mesmo tempo, o lugar onde as ações “egoístas” de indivíduo/espécies/grupos, articulando-se em interações com outras ações egoístas, antagônicas ou concorrentes, constroem uma totalidade ecoística que impõe seu controle às ações egoístas, as quais, ao mesmo tempo, tiram egoisticamente partido a eco-organização. Assim, *autos* e *oikos* definem-se em relação ao outro. *Melhor ainda: é na relatividade de um em relação ao outro que cada um adquire e assegura a própria existência* (Morin, 2015a, p. 86-87, grifo do autor).

Em outras palavras, a produção-de-si para “si” (o *auto* da autoecoorganização) do indivíduos-sujeito é possível devido à capacidade generativa/regeneradora das organizações vivas, mas sempre dependente do meio em que estão inseridas.

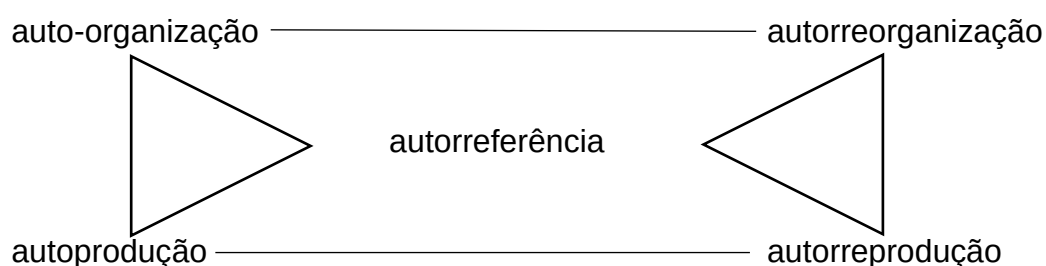
A possibilidade de auto-produção, auto-reprodução, auto-organização não estão desconexas do ecossistema, o qual se impõe sobre cada organização viva, a qual é ao mesmo tempo egoísta no sentido de ter a “si” mesmo como ponto de referência para a manutenção e o desenvolvimento de suas potencialidades.

Em sua dependência ao *eco*, o *auto*, nesse processo, é em um só tempo “[...] o direto, “o mesmo” (*idem*) o reflexivo, “si mesmo” (*ipse*)” (Morin, 2015a, p. 129). O *auto* é o

[...] o retorno do mesmo através dos ciclos de reprodução (*idem*) e a emergência dos seres individuais (*ipse*), o idêntico (*idem*) que define uma espécie, e a identidade (*ipse*) que define um indivíduo. Dá um sentido vivo aos termos organização, produção, reprodução: auto-organização, autoprodução, autorreprodução (Morin, 2015a, p. 129).

Sem reduzir o *autos*, Morin (2015a) propõe associar os termos citados em uma perspectiva constelar, conforme a figura 2.

Figura 2 – Perspectiva constelar do processo autoeco(re)organizador das organizações vivas e organismos vivos



Fonte: Morin, 2015a, p. 131.

A relação das organizações vivas com o meio ambiente (aqui em seu sentido mais amplo), para constituição dos seus autos, ocorre em uma perspectiva solidária, simbiótica, interdependente, ou seja, ecológica. Com isso, ao tratar do *eco* no macroconceito, deve-se abarcar o todo o externo (o meio em seu sentido mais amplo: físico, biológico, social, antropossocial e cultural) e o interno (os genes, as células, os órgãos, o cérebro, os membros, a psique, a consciência, o espírito, a alma (Morin, 2015b)) do indivíduo-sujeito.

A nossa relação ecológica (Morin, 2016) ou ecologizada (devido a própria condição organizacional do meio, o qual se impõe e acaba inscrito em nossos

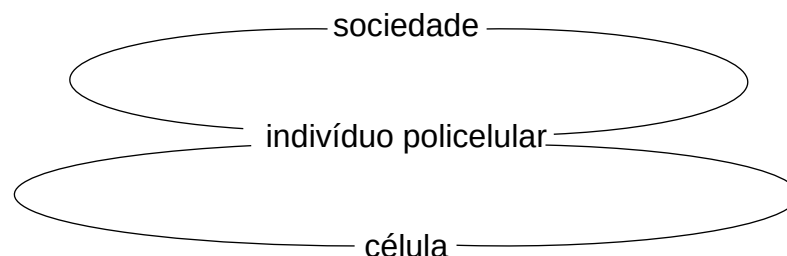
genes socioculturais) nos acompanha ao longo de nossa existência⁸ e se faz presente em nossas relações e integrações.

As nossas relações são constantemente autônomas e dependentes, recursivas e retroativas. Os indivíduos de primeiro, segundo e terceiro tipos são produtos e produtores, interconectados nos diferentes níveis e dimensões de nossa realidade complexa. As partes que nos produz e constitui, são, ao mesmo tempo, produtos e produtoras do todo, em nível micro e macro, enquanto organizações vivas (Morin, 2015a).

Efetivamente, estes organismos são engendrados, constituídos, mantidos por interações comunicacionais/organizacionais, e é de modo retroativo que o organismo impõe os seus controles-regulações às células. As interações entre os comportamentos dos indivíduos do segundo tipo dão corpo ao ser da sociedade, a qual retroativamente regula, normaliza e controla este comportamento (Morin, 2015a, p. 289).

Com isso, nossas relações e comunicações/organizações (também computacional⁹/informacional) são constituídas em círculos retroativos e recursivos fenomênicos (Morin, 2015a), conforme a figura 3 a seguir.

Figura 3 – Círculos retroativos e recursivos das organizações e organismos vivos.



Fonte: Morin, 2015a, p. 289.

⁸ “Existir é um modo de ser aleatório, dependente e em recomeço. O ser vivo é um ser de necessidade e de carência” (Morin, 2015a, p. 443). A existência (Morin, 2016, 2015) pode ser compreendida pela imersão e distanciamento do ser, concomitante, em relação ao meio ambiente, cuja fragilidade o acompanha desde o nascimento até sua morte; em meio às incertezas, se alimenta do que o corrói, vive de morte e morre em vida. A existência é uma condição do ser que, quanto mais autônomo mais é dependente do seu meio interno e externo, frágil e incerto, mas com a capacidade de se reorganizar (auto-organizar) e reorganiza quando preciso.

⁹ “Do latim *computatio*, ação de calcular junto, com-parar, com-frontar, compreender” (Morin, 2012, p. 299) realizada pelas organizações vivas (desde seres unicelulares até os indivíduos de segundo e terceiro tipo), cujo termo pode ser associado às máquinas-artefatos (computadores), porém é antecessor e sucessor a elas. A computação, por fim, pode ser entendida como “[...] um complexo organizador/produzidor de caráter cognitivo com as seguintes instâncias: informacional, simbólica, memorial, pragmática” (Morin, 2015b, p. 46).

A partir destas relações/comunicações/organizações, enquanto indivíduos-sujeitos (ego), constituídos por genes e fenos que nos caracterizam enquanto espécie, influenciamos e somos influenciados pelo nosso meio (eco), o qual não se limita apenas às características culturais inscritas em nós, mas às ontológicas, físicas e biológicas presentes em nossas características objetivas e subjetivas.

Ao considerar os seres humanos, as pesquisas deveriam introduzir a condição existencial, autoeco(re)organizadora de cada indivíduo-sujeito, os quais não podem ser isolados e reduzidos em partes.

O macroconceito desenvolvido por Morin não apenas deveria impelir qualquer pesquisador que tenha o ser humano como participante (e não objeto) de seus estudos a compreender a relação do “Eu” com o “Outro”, mas também com o meio (eco) e suas dimensões históricas, culturais, biológicas e físicas influenciadoras da constituição de cada indivíduo-sujeito humano.

Compreendida a condição autoecoorganizadora de todos os indivíduos-sujeitos, encontro subsídios para neste trabalho defender a integralidade dos docentes nos diferentes processos formativos. Enquanto seres auto-eco-(re)organizadores (complexos e integrais), cujas emergências são resultadas de processos anteriores a nossa própria existência, não há como reduzir qualquer ser humano à sua condição cognitiva, pois somos produtores e produtos das realidades e contextos em que estamos inseridos.

2.2 POR ISSO CUIDADO MEU BEM, HÁ PERIGOS NA ESQUINA, NA RUA: A(S) SOCIEDADE(S) E SUA(S) E SUAS INFLUÊNCIAS NA AUTOECOORGANIZAÇÃO DO INDIVÍDUO-SUJEITO

Ao tratar da autoeco(re)organização do indivíduo-sujeito, é preciso inseri-lo, também, nas sociedades e nas normas que o constitui e ele ajuda a constituir. Porém, é preciso considerar as influências dessas sociedades na condição existencial dos indivíduos-sujeitos. Os perigos, como bem ilustra Belchior (1976), estão por todos os lados, inclusive nas organizações sociais em que estamos inseridos.

Morin (2015a) ao estruturar um pensamento em defesa da existência de três tipos de indivíduos (unicelular, pluricelular e a sociedade), também aprofunda na existência das sociedades, as quais emergem das entidades de terceiro tipo (animais) cujas características e organizações são interdependentes. Quando tratamos das sociedades, cada qual é produto e produtora uma da outra, retroagem para si e entre elas, constituindo a realidade que interpretamos e conhecemos hoje.

O fato de as ciências físicas, biológicas, sociais e antropológicas terem caminhado separadamente por longo tempo impediu uma reintrodução delas, entre elas e nelas (de modo a aproximá-las) para conceituação de uma sociedade complexa (antagônica, complementar e concorrente). Tal sociedade possibilitou a evolução dos seres, cujas emergências nos levaram ao surgimento de diferentes espécies de seres vivos, cada qual adaptada ao meio em que está inserido.

As sociedades não são neutras em nossos processos evolutivos. A maneira como foram se constituindo e se organizaram permitiu aos diferentes indivíduos-sujeitos as emergências de características e conhecimentos próprios, a serem utilizados em favor de suas sobrevivências diante das faltas/necessidades dos seus tempos e contextos. Os mecanismos de defesa, a relação presa e predador, os conflitos internos e externos, o desenvolvimento da comunicação e outras emergências são oriundas das relações entre os indivíduos-sujeitos em dados contextos, micro (células) e macro (agrupamentos de indivíduos-sujeitos de segundo e terceiro tipo) (Morin, 2015a).

Atualmente, na maioria dos diálogos entre pesquisadores (cujas formações são fragmentadas e por diferentes motivos não inscrevem as informações em um contexto transdisciplinar), reduziu-se as pesquisas ao entendimento de sociedades constituídas apenas por indivíduos-sujeitos de terceiro tipo (a qual será conceituada nas páginas seguintes), e esqueceram as influências cósmicas, biológicas, físicas e, posteriormente, psicológica nos indivíduos-sujeitos.

Essas dimensões anteriores nos constituem e estão interconectadas, por meio da relação indivíduo/espécie/sociedade, sendo um produto e produtora da outra (Morin, 2012).

Enquanto sistemas¹⁰ abertos e fechados, as sociedades são capazes de metamorfosear (“Si” para “si”, mantendo parte de “si”) e, ao mesmo tempo, influenciar na metamorfose de seus membros. O fato de pouco tratar-se deste assunto em pesquisas de ciências humanas acaba por reduzir o indivíduo-sujeito humano em uma comparação superior (e quase soberba) diante das outras sociedades (animais e a relação ecológica com elas, por exemplo).

Para Morin (2015a), a emergência da sociedade tem início com a emergência do cérebro e a reprodução envolvendo dois membros da mesma espécie, pois os indivíduo-sujeitos de diferentes classes sexuais (machos e fêmeas), passam a necessitar do outro da mesma espécie para acasalar e reproduzirem outros seres vivos.

O sistema nervoso permite uma grande autonomia de comportamento, amplas possibilidades de conhecimento e de comunicação. A reprodução sexual permite o desenvolvimento de relações associativas entre machos e fêmeas, no plano individual (casais) ou/e no plano coletivo (classe de machos e classe de fêmeas). O sexo e a cabeça são necessários à existência das sociedades, porque permitem, em conjunto, interações múltiplas, variadas, complexas, das quais pode nascer uma organização comunicacional e reprodutiva entre indivíduos: a própria sociedade (Morin, 2015a, p. 264).

O autor ainda estabelece uma distinção entre a sociedade e os organismos (células, bactérias e outros indivíduos-sujeitos) que não possuem sistema nervoso central e se autorreproduzem, sem a necessidade do outro. Outro fato determinante para ele, ao caracterizar a sociedade, será o grau de autonomia e de individualidade necessário aos indivíduos-sujeitos para a constituição de um ser societal (indivíduo de terceiro tipo), pois

Os membros de uma sociedade deslocam-se uns em relação aos outros, desenvolvem-se, dispersam-se, reagrupam-se, voltam a juntar-se, e é a própria sociedade que se dilata, se ramifica, se concentra. [...] a sociedade supõe-se não só a individualidade nos seus membros (é também no caso do organismo), mas *uma individualidade muito elevada* (Morin, 2015a, p. 264).

Diante de tais características, contextos e distinções, ao fazer uma retrospectiva da história da humanidade e suas evoluções, Morin (2015a) identifica a emergência da sociedade quando

[...] as interações entre indivíduos de segundo tipo produzem um todo não redutível aos indivíduos e que retroage sobre ele, isto é, quando se constitui um sistema. *Existe, portanto, sociedade quando as*

¹⁰ [...] unidade global organizada de inter-relações entre elementos, ações, indivíduos (Morin, 2016, p. 131)

interações comunicadoras/associativas constituem um todo organizado/organizador, que é precisamente a sociedade, qual, como qualquer entidade de natureza sistêmica, é dotada de qualidades emergentes e, com as suas qualidades, retroage enquanto todo sobre os indivíduos, transformando-os em membros desta sociedade (Morin, 2015a, p. 264, grifo do autor).

As sociedades animais são exemplos desses agrupamentos sociais que, geralmente, possuem líderes, os quais são respeitados por sua posição e funções diante dos outros (Morin, 2015a). Cada um dos membros tem a sua responsabilidade para manutenção da sobrevivência do coletivo (e da sua espécie). Conflitam entre eles (para manutenção da liderança ou quando o líder é desafiado) e por eles (contra outros grupos, perigosos à sua existência ou em busca de caça, para alimentar seus pequenos filhotes e eles mesmos). Há uma relação antagônica, complementar e concorrente neste exemplo.

No entanto, há um fato interessante e presente nas sociedades animais, que merece melhor explicação. Com a finalidade de manter o grupo vivo (seja por meio dos conflitos entre diferentes espécies, pela alimentação dos seus, ou até mesmo em relação a presa e o predador), pode-se destacar a existência de uma relação solidária, quando, em e pelo grupo, lutam para manutenção de suas vidas ou, quando caçam, para alimentarem os seus. Percebe-se, nestes atos, uma reciprocidade entre seres vivos (de primeiro, segundo e terceiro tipo), para manutenção da vida, ou seja, uma relação solidária (Morin, 2015a).

Os animais, ao caçarem estão em um jogo entre presa e predador. Ao se alimentarem da presa, consomem não apenas as vísceras do abatido, porém, toda a sua energia (Morin, 2015a). Naturalmente, de um modo ou outro (seja pelas fezes (as lobeiras e os lobos guarás, por exemplo) ou pela morte de um ser vivo, essa energia retorna para a natureza e continua a alimentar os ciclos de vida do nosso planeta. Aqui identifica-se a presença de uma solidariedade (Morin, 2015a) entre indivíduos-sujeitos nas sociedades animais para manutenção de suas vidas.

Quando se volta o olhar para a teoria da evolução, acredita-se apenas que o “melhor e mais forte” se manteve vivo, pois

Em suas investigações, Darwin concluiu que tanto os seres de uma mesma espécie como os de espécies diferentes travam entre si uma luta de vida ou morte. Nessa competição somente sobrevivem os mais capazes de se adaptar às condições do meio ambiente. Como os indivíduos mais bem adaptados ao meio ambiente têm condições mais favoráveis, estes deixam descendência mais numerosa, comparados

com os mal adaptados, prolongando-se esse ciclo indefinido através de várias gerações. A natureza, com a intenção de selecionar os mais bem dotados, vai eliminando aqueles que receberam características desfavoráveis. O que significa dizer que os genes portadores destas características não são transmitidos. Progressivamente, vão subsistindo apenas os "melhores" patrimônios genéticos. (Simões, 1998, p. 109)

No entanto, para Morin (2019), na teoria da evolução, deve-se considerar não os mais fortes como os sobreviventes dos acontecimentos climáticos ou cósmicos que impeliram as mutações genéticas nos seres vivos, mas pelas relações solidárias, de trocas, sejam por meio de trocas de informações entre células, plantas, animais; alimentando uns aos outros ou compartilhando conhecimentos. O conhecimento não se constitui atividade exclusiva do ser humano. As moléculas, bactérias e vírus se apropriam e compartilham informações e as utilizam em diferentes situações e contextos.

Morin (2015a, 2015b), entende que conhecer é, primeiramente, computar, condição, como vimos, inerente a todo indivíduo-sujeito, incluindo os organismos vivos (células, bactérias, vírus), pois

Vivendo isoladamente ou entre organismos policelulares, o ser celular pode e deve ser considerado como um ser-máquina computante. Com efeito, comporta as instâncias memorial, simbólica, informacional e realiza as suas próprias operações de associação/separação em virtude de princípios/regras específicas, assimiláveis ao de um "programa". De toda maneira, pode-se falar de operações computantes no sentido em que o ser-máquina trata das configurações moleculares, inscritas no DNA, constituindo um sistema de diferenças/identidades quase codificadas com valor simbólico/informacional, e transforma esse registro (inativo) no programa (ativo) que dirige as interações moleculares do citoplasma. A computação viva deve incessantemente resolver os problemas do viver que são os do sobreviver. [...] a computação viva regenera e reorganiza sem parar a máquina viva [...] Também a computação interna do ser celular é essencialmente destinada a dirigir as interações que lhe garantem a integridade pela transformação de ingredientes do meio exterior em componentes internos, reprodução das moléculas que não se degradam, reparação das lesões e rupturas no DNA. As múltiplas operações asseguram a regulação, a produção, a organização do ser-máquina celular (Morin, 2015b, p. 49-50).

Por fim,

O *cômputo* celular é a fonte, ainda indistinta (na atividade organizadora) e limitada (quanto aos meios de apreensão do mundo exterior), de todos os desenvolvimentos do conhecimento vivo, inclusive dos do conhecimento humano. Neste último caso, constitui uma arquirracionalidade (possibilidade de conhecimento objetivo baseado na organização lógica das operações computantes) e uma arquirreflexividade (o circuito autocomputante que constitui uma reflexividade evidentemente destituída de consciência, mas

comportando, de modo não diferenciado, uma dimensão autocognitiva)
(Morin, 2015b, p. 59)

Nesse sentido, o autor reforça que a célula conhece, mas não têm consciência que conhece e está inserida em um contexto maior e mais complexo.

O conhecimento, no entanto, não se restringe à computação, mas abarca os processos de tradução/construção/solução.

[...]

- *Tradução* em signos/símbolos e em sistemas de signos/símbolos (depois, com os desenvolvimentos cerebrais, em representações, ideias, teorias...);
- *construção*, ou seja, tradução construtora a partir de princípio/regra ("programas") que permitem constituir sistemas cognitivos articulando informações/signos/símbolos;
- *solução* de problemas, a começar pelo problema cognitivo da adequação da construção tradutora à realidade que se trata de conhecer.

Isso significa que o conhecimento não saberia refletir diretamente o real, só podendo traduzi-lo e reconstruí-lo em outra realidade (Morin, 2015b, p. 58).

A tradução/construção/solução (o conhecimento) são operações condicionantes de todos seres vivos, utilizadas em suas existências, por meio das informações recebidas e compartilhadas durante e por meio das comunicações estabelecidas entre diferentes indivíduos-sujeitos de primeiro, segundo ou terceiro tipo. Aqui se inscreve a solidariedade, a qual parece ser inerente a todo indivíduo-sujeito, especialmente durante as trocas e relações, auxiliando uns aos outros diante das necessidades. Não é diferente entre as células, cujas funções nas organizações vivas são interdependentes, pois buscam manterem viva – mesmo não tendo o conhecimento disso – a organização que as mantém vivas. Também, ao se autorreproduzirem, compartilham de seus materiais genéticos (em uma relação solidária e simbiótica) ou de informações apropriadas quando combatem a invasão de um agente estranho em um corpo humano. Com isso, essa rede colaborativa e solidária, não é própria apenas do *Homo sapiens* e de outros seres das sociedades dos indivíduos de terceiro tipo, mas também dos seres vivos microscópicos, habitantes de nossas entranhas e dos reinos vegetal e fungi.

Em relação aos processos evolutivos das espécies, a partir das incertezas e em frente às estratégias diante dos acontecimentos, além da solidariedade, Morin (2015a) trata a falta como responsável para emergir as habilidades que os

seres vivos possuem. Tais habilidades só foram possíveis por meio das comunicações entre e com o meio em que o indivíduo-sujeito estava inserido.

A comunicação é uma das bases da Teoria da Complexidade e propõe compreender a importância da informação em toda e quaisquer organizações vivas e nos organismos vivos. No caso das organizações vivas, é possível situar a comunicação delas desde os caracteres dos códigos genéticos, os quais são transportados, produzidos e reproduzidos pelos processos de reprodução e autorreprodução das organizações vivas, até as relações entre os diferentes animais, incluindo o *Homo Sapiens*.

Porém, nas comunicações podem acontecer ruídos, sendo tratados como interferências entre o emissor e o receptor (Morin, 2016). Tais ruídos (as diferentes formações genéticas quando se envia uma informação¹¹ do gene para o receptor, por exemplo) podem gerar transformações ou metamorfoses, as quais têm uma outra interpretação com base nos ruídos ou nas interferências comunicativas entre o emissor e o receptor.

Ao tratar da evolução das espécies, em uma perspectiva neodarwiniana, Morin (2016) embarca em uma compreensão do material genético como informação a ser transmitida entre indivíduos-sujeitos para outros indivíduos-sujeitos, por meio da reprodução ou autorreprodução. Porém, o próprio material genético pode sofrer ruídos e provocar o que se entende por mutação genética. O autor francês, a luz da Teoria da Informação, explica essa mutação da seguinte maneira

[...] a duplicação do DNA pode ser concebida como cópia de uma mensagem que, apesar das precauções, não está totalmente ao abrigo de todas as perturbações aleatórias ou “ruídos” (acidente quântico, raio cósmico perturbando uma transferência de elétron); a partir daí, o ruído provoca um “erro” na cópia da mensagem; na maior parte do tempo, o erro se traduz por uma degradação na organização do ser vivo [...] mas por vezes ocorre que o erro provoca um crescimento de complexidade organizacional, e esse é justamente o caso de uma mutação biológica evolutiva (Morin, 2016, p. 370).

Ao ocorrer uma mutação biológica evolutiva, tais informações são codificadas no material genético e passam a ser transmitidas pelos processos reprodutores e autorreprodutores. As mutações genéticas, desde quando a vida emergiu em nosso planeta, permitiram o surgimento de diferentes seres vivos,

¹¹ Nesse caso, “[...] o que é simultaneamente patrimônio hereditário do ser vivo, princípio de organização e princípio de reprodução, é de natureza informacional” (Morin, 2016, p. 369).

com características diversas e próprias do seu ambiente. O meio é ele também influenciado e influenciador dessas mutações (Morin, 2015d), gerando/gerado por – pela desordem nos materiais genéticos – seres geno-fenômicos de outros tipos, estruturas e habilidades.

As mutações genéticas possibilitaram o surgimento de diferentes espécies do *homo*, até chegar na sua condição atual (*sapiens*). As sociedades de animais (anteriores) permitiram emergências de outras emergências até chegarmos na atualidade.

Ao traçar uma linha de compreensão dos diferentes estágios evolutivos até chegarmos ao *Homo sapiens*, será possível identificar, por exemplo, semelhanças e heranças com/dos nossos antepassados. O nosso cérebro, como menciona o autor, é resultado dessa herança. Por meio de sua organização atual, é produto do passado (em uma perspectiva ecológica) e dos antepassados (os seres vivos anteriores a nós), sendo considerado triúnico (Morin, 2015a), constituído pelo: a) o paleocéfalo (fonte de agressividade, cérebro dos répteis), b) mesocéfalo (herança dos antigos mamíferos), fonte de afetividade e da memória de longo prazo e ambos estão associados à nossa emergência e c) o córtex, junto ao neocórtex, para as aptidões analíticas, lógicas e estratégicas (Morin, 2017, 2015a, 2012).

Essa evolução da espécie também possibilitou as emergências da linguagem e da cultura, as quais, concomitantemente, desencadearam as diferentes configurações sociais do passado, do presente e, provavelmente, as do futuro.

A sociedade da linguagem (Morin, 2012), em sua unidade (*unitas*) – estruturas básicas (biológicas, físicas, simbólicas, culturais) – permitiram a constituição de diferentes dialetos a partir de seus contextos históricos, sociais e geográficos (*multiplex*). “A linguagem é uma máquina [...] Funciona fazendo funcionar outras máquinas que a fazem funcionar. [...] está vinculada à engrenagem da maquinaria cerebral dos indivíduos e da maquinaria cultural da sociedade” (Morin, 2012, p. 37).

Essa emergência comunicativa, por sua vez, comporta polissemias e estruturas linguísticas próprias (sendo “viva”, em constante movimento e

transformações) e permite a emergência da cultura¹² (nas sociedades humanas), a qual retroage nas linguagens e colabora na produção das diferentes estruturas sociais, culturais e seus dialetos.

A cultura, como patrimônio das sociedades, possibilitou a emergência do espírito, cujas habilidades se diversificam e influenciam as diferentes maneiras de viver em sociedade.

As sociedades são diversas porque as histórias das humanidades também são. Cada grupo se estruturou em um canto do planeta, cujos habitats se diferenciaram e influenciaram nos modos de viver dos coletivos.

Na emergência da espécie para o *Homo sapiens*, as sociedades primeiras (as arcaicas) se estruturaram a partir das suas necessidades vitais, cuja caça e coleta foram as atividades principais para manutenção da vida em meio ao incerto e desconhecido. As sociedades históricas, emergentes a partir da história e do aparecimento do Estado (Morin, 2012), estruturaram-se por meio de mitos, símbolos, deuses, adorações e outras maneiras de controle, subjugação e assujeitamento dos membros que as constituem.

O Estado se torna uma megamáquina, aparelho regulador – e ao mesmo tempo regulado pelos indivíduos-sujeitos – cujas normas são inscritas nos seus membros.

Os Estados-nações substituem os deuses e fundam outro tipo de adoração, em que a fé e o amor de cada cidadã e cidadão são dedicados à pátria, aos seus símbolos e, em casos de sociedades de baixa complexidade¹³, reverenciam seus líderes, endeusando-os, defendendo-os e até mesmo morrendo para satisfazer aos pedidos/vontades em amor à pátria (Morin, 2011).

Os conflitos bélicos entre os países, por exemplo, não são travados diretamente pelos líderes de governos, mas por seus liderados, cujas vidas se

¹² Morin define a cultura como “[...] conjunto de saberes, de *savoir-faire*, regras, estratégias, hábitos, costumes, normas, interdições, crenças, ritos, valores, mitos, ideias, aquisições, que se perpetua de geração em geração, reproduz-se em cada indivíduo e alimenta por geração e regeneração a complexidade individual e a complexidade social. A cultura constitui, assim, um capital cognitivo, técnico e mitológico não inato” (Morin, 2012, p. 300).

¹³ Para Morin (2012), as sociedades de baixa complexidade “[...] comporta dominação e exploração da sociedade pelo centro e pela cúpula do poder” e as sociedades de alta complexidade “[...] permite a expressão dos seus antagonismos e da concorrência de interesses e, sobretudo, de ideias, no âmbito das leis democráticas; tolera desordens e incertezas, mas está pronta para responder aos riscos. Dissemina retroativamente, as suas emergências sobre o conjunto dos indivíduos, que dispõem da possibilidade de controlar os controladores. A alta complexidade comporta a autonomia individual e o civismo.” (Morin, 2012, p. 190).

tornam os escudos para defender os interesses de cada Estado-nação diante do outro, ou, o que é pior, dos outros.

Com as emergências a partir da linguagem e da cultura, os produtos e as produções das sociedades humanas passaram a retroagir sobre os indivíduos-sujeitos que as constituem. As retroações, sendo ações igualmente recursivas (por serem produtos e produtoras de outras ações individuais e coletivas) possibilitaram (e ainda possibilitam) as criações e emergências sociais, linguísticas e culturais.

Com isso, as diferentes configurações dos ecos existentes no planeta, possibilitaram os surgimentos das diversidades culturais existentes: cada povo, tribo ou clã possuiu/possui (além de regras, normas e organizações entre os indivíduos) ritos, crenças, valores, saberes, hábitos e outros aspectos subjetivos e próprios daquele agrupamento. Mesmo dentro de cada cultura podem existir outras especificidades, as quais são variáveis entre famílias, entre instituições ou entre grupos de convivência. O mesmo indivíduo-sujeito pode ter atitudes diferentes em locais/tribos distintas (templos religiosos, escolas, grupos de amigos). Nesse sentido, Morin (2012) afirma que

A diferença entre as sociedades e os organismos não está na divisão do trabalho nem na especialização, nem na hierarquia, nem na comunicação das informações presentes em ambos, mas na complexidade dos indivíduos. Uma sociedade necessita de indivíduos evoluídos. Uma sociedade animal se auto-organiza a partir de intercomunicações entre os aparelhos cerebrais dos indivíduos; essas intercomunicações formam uma rede intercerebral coletiva e que se torna auto-organizadora. Uma sociedade humana se auto-organiza e autorregenera a partir das trocas e comunicações entre os espíritos individuais. Essa sociedade, unidade complexa, dotada de qualidades emergentes, retroage as suas partes individuais fornecendo-lhes a sua cultura (Morin, 2012, p. 163).

As emergências, ao retroagirem sobre o indivíduo, passam a constituir o patrimônio genético social, sendo inscrita (por meio das transmissões entre indivíduos-sujeitos, em suas qualidades individuais ou coletivas) em cada ser humano, o qual também possui em seu “Eu” as heranças cósmicas, físicas, biológicas, sociais, históricas e psicológicas de seus antepassados (seres unicelulares e pluricelulares).

A introdução do indivíduo-sujeito no mundo societal humano (os quais, além de seus grupos culturais, também estão inseridos em um Estado-nação)

não ocorre de modo neutro. As organizações das sociedades não são neutras e, tampouco desprovidas de intencionalidade políticas, éticas e morais.

Os próprios Estados-nações são estruturados a partir de crenças, valores, ideais, símbolos pátrios, cujas bandeiras são a máxima representação e a quem os indivíduos-sujeitos são ensinados, desde a tenra idade, a jurarem fidelidade e devoção máximas (Morin, 2017, 2012; Harari, 2018). Somos ensinados a amar a pátria em que nascemos e, muitas das vezes, a sobrepor a história e a realidade dela acima das outras (como acontece, em sua maioria, com os habitantes dos países do Norte em detrimento às nações do Sul).

As organizações vivas são influenciadas pela maneira como a sociedade está organizada, a partir de suas normas, regras e outras construções sociais, temporais e culturais que acabam sendo introjetadas (de diferentes maneiras) na constituição da personalidade de cada indivíduo-sujeito humano.

A personalidade, por sua vez, é desenvolvida por meio de conflitos, aleatoriedades, incertezas, traumas, provas, riscos e sofrimentos (Morin, 2015a), ou seja, de maneira complexa. Tais inscrições nos indivíduos humanos colaboraram em suas autoeco(re)organizações e, conseqüentemente, influenciam e são influenciadas pela maneira como estruturam seus modos de agir e perceber o mundo. Com isso, vale questionar: será que com os docentes, enquanto seres integrais-complexos e que também vive em sociedade, tais influências ocorrem de maneira diferente?

Os professores, assim como todos os indivíduos-sujeitos humanos, igualmente inseridos em suas castas, mas ao mesmo tempo pertencentes às sociedades, cidadãos de um Estado-nação, têm seu desenvolvimento influenciados desde a tenra idade. Constroem suas concepções sobre a vida, as diferentes sociedades, o outro – o “não si” –, cujas percepções são influenciadas a partir das “verdades” difundidas pelas sociedades em que estão inseridos.

As inscrições (propagadas por ensinamentos, processos educativos diretos e indiretos, os quais abarcam desde as relações familiares até as propagandas midiáticas) podem contribuir para a ampliação da autonomia e liberdade dos docentes ou restringi-los cada vez mais às vontades dos líderes e suas percepções, mesmo quando o povo, em uma sociedade democrática, elege seus líderes, geralmente para cumprirem mandatos por período determinados.

Os docentes, indivíduos-sujeitos integrais-complexos, são constituídos por essas inscrições, que influenciam em sua autoeco(re)organização. Não estão alheios a esse processo, por mais que as estruturas sociais acabem por limitá-los às vontades das sociedades. Os *autos* dos docentes estão inscritos, tem inscrições e emergem por meio de uma relação com os *meios/ecos* e estes retroagem sobre eles, contribuindo para sua auto-organização. Não há como separar essa relação e tampouco segregá-la.

A situação é ainda mais agravante quando se percebe que os corpos dos professores são tratados/manipulados conforme os interesses do Estado (Nóvoa, 2022), concebendo-os enquanto executores de suas proposições e projetos educacionais. Isso anula, ao menos em nível teórico¹⁴ e consequentemente prático, toda e qualquer autonomia do indivíduo-sujeito docente, quando: a) apenas recebe e executa os programas curriculares prontos para serem avaliados por exames externos e de larga escala; b) precisam ter comportamentos “adequados”, mesmo quando não estão no horário dedicado ao exercício profissional; c) recebem modelos impostos de palestrantes e cientistas quando estes últimos defendem um perfil profissional totalmente diferente da personalidade constituída pelo “Eu” de cada ser; d) a sociedade civil e os meios de comunicação cobram dos docentes a melhora nos índices e *rankings* educacionais escolares, sem ao menos conhecerem os contextos em que os trabalhos dos profissionais são desenvolvidos; e) os familiares exigem determinadas atitudes e comportamentos dos professores (e novamente, muitas vezes também fora do ambiente escolar).

A partir deste – e tantos outros – exemplos, pode-se ampliar a percepção do Nóvoa (2022) sobre os corpos dos professores e questionar: será apenas o Estado que manipula e toma os corpos dos docentes ou os diferentes segmentos das sociedades humanas também exercem esse papel?

Pesquisadores contemporâneos (Nóvoa, 2022; Tardif, 2014, Imbérnon, 2012) apontam para algo estarrecedor: os professores são vistos como ignorantes pelos que deveriam concebê-los como participantes das pesquisas, colaboradores de todas as fases das políticas educacionais e, por fim, produtos

¹⁴ Morin (2013) também abordará as insurgências e a importância delas para o bom funcionamento das instituições. Nem tudo pode ser controlado ou realizado conforme as ordens das lideranças, por exemplo.

e produtores de conhecimentos a partir de suas experiências na Educação Escolar.

Parece ter se enraizado na sociedade (de modo geral e em diferentes instituições) o discurso de responsabilizar e culpabilizar os professores por todo o fracasso escolar dos estudantes, algo apontado por inúmeros autores, dentre eles Morin (2015c) e Arroyo (2011), os quais em suas trajetórias pessoais e profissionais têm atuado na defesa de um outro modelo de sociedade e educação. Porém, a responsabilização e a culpabilização não vêm acompanhadas de uma rede de apoio, com condições dignas de trabalho e de vida.

Todo esse contexto, e tantos outros, influenciam na constituição da identidade do docente, e, conseqüentemente, em sua auto-organização. As sociedades e seus diferentes ambientes são influenciadores e influenciados pelos indivíduos-sujeitos, porém, no que tange ao ambiente escolar e às redes de ensino, há de se considerar as diferentes configurações, bem como a maneira como esses espaços coíbem ou amplificam as potencialidades de seus membros – especialmente os professores – por meio das relações e das culturas organizacionais em que estão inseridos.

É preciso considerar a relação entre as sociedades e a maneira como os professores vão se constituindo por meio delas e destacar o fato dessa mesma sociedade promover controle sobre os corpos dos professores, em seus pensamentos e nas maneiras como os docentes concebem e desenvolvem o cotidiano escolar. Além do mais, também há outros aspectos relacionados à constituição de qualquer ser humano em sua integralidade. Nossas dimensões (física, biológica, cognitiva, social, afetiva, cultural, comunitária, psicológica e espiritual) não são fragmentadas e tampouco estão adormecidas nas vidas dos indivíduos-sujeitos.

Enquanto seres complexos, cada ser humano é integral e ao mesmo tempo está integrado em seus *meios/ecos*. Os professores da Educação Básica existem para além e antes mesmo do tempo em que se dedicam às instituições escolares. É preciso considerar isso quando se pensa nos processos formativos dos diferentes profissionais da Educação (incluindo, neste caso, os diferentes segmentos das instituições de ensino, especialmente, os professores).

Será que, de fato, os professores, especialmente os da Educação Básica, são respeitados, por parte dos poderes públicos e das instituições sociais, como seres integrais, complexos, autônomos e com potencialidades de produção de conhecimentos? Ou ainda algo mais estarrecedor: será que os professores se veem como seres integrais, considerando as micronarrativas e contextos sociais em que foram/são criados, manipulados e vivem?

As sociedades nos colocam há tempos em condições precárias do exercício da docência, constatado inclusive por pesquisadores de renome (Nóvoa, 2022; Tardif, 2014; Imbernón, 2012; Humberman, 1999). Há tempos defende-se uma percepção mais ampla do trabalho docente, em que o seu desenvolvimento profissional e pessoal estejam juntos, em um ambiente propício para o exercício da profissão (Tardif, 2014; Imbernón, 2012; Marcelo, 2009), com condições dignas de trabalho.

Não é um discurso recente, pelo contrário. Há tempos se fala a mesma coisa e pouco foi feito para mudar. No âmbito da academia, continuam a produzir trabalhos voltados para criticar o fazer docente, com pouca ou nenhuma valorização dos saberes da experiência, construídos pelos professores da Educação Básica (Tardif, 2014).

Todos esses contextos sociais e culturais retroagem sobre a própria integralidade docente, cujas ações cotidianas são produtos e reprodutoras de suas experiências. Ao mesmo tempo, há de se considerar as limitações, inibições, opressões e até mesmo descasos quanto a nossa constituição enquanto indivíduos-sujeitos integrais-complexos, com potencialidades e conhecimentos construídos historicamente.

O fato da própria sociedade (em seus diferentes segmentos) se organizar e sustentar críticas contra os professores, apenas reforçam os rótulos contra os profissionais, especialmente os da Educação Básica. Tais estereótipos, construídos e transmitidos pelas sociedades, podem se enraizar no perfil dos docentes, tornando-os reprodutores das próprias críticas e retroalimentando os discursos pessimistas e de inferiorização do trabalho desenvolvido. Além disso, as mesmas estruturas sociais, e as diversas culturas existentes – que nos acompanham há tempos – são responsáveis pelos *imprintings* que se inscrevem em nossos genes culturais e sociais, os quais nos acompanham e, muitas das vezes, se tornam *deus ex machina* que nos guiam.

Anterior a qualquer posicionamento sobre o ser docente, em especial, o ser docente e sua integralidade-complexidade, é preciso situá-lo em contextos anteriores, atuais e posteriores (talvez de modo intuitivo), ao fato de sermos indivíduos-sujeitos inseridos e inscritos em uma realidade social e cultural que nos afeta.

A cultura não é anterior à existência de qualquer ser humano. A partir dela deve-se compreender o indivíduo-sujeito em sua integralidade-complexidade, o que não poderia ser diferente com os professores da Educação Básica, principais personagens deste trabalho.

Por isso, no próximo tópico desta seção, destaco a cultura como fenômeno enraizado no ser docente integral-complexo, base para dialogar como as culturas (familiares, escolares e organizacionais), de modo constelado, estão presentes na autoecoorganização e desenvolvimento integral dos profissionais da Educação, especialmente durante seus processos formativos.

2.3 ELES VENCERAM E O SINAL ESTÁ FECHADO PARA NÓS, QUE SOMOS JOVENS: OS ENRAIZAMENTOS CULTURAIS E A RELAÇÃO COM AS COMUNIDADES NA AUTOECOORGANIZAÇÃO DOS INDIVÍDUOS-SUJEITOS

Quantas são as imposições culturais que nos colocam em condições de subjugação, manipulando nossos atos, pensamentos e vontades? Quantos são os processos culturais que modelaram e ainda modelam os pensamentos, opiniões, atitudes e comportamentos humanos, com base em raízes ideológicas conservadoras e opressoras? O acesso à cultura pode nos levar à emancipação, mas também pode subjugar, oprimir e cauterizar os movimentos disruptivos para se manter a lógica de uma linearidade ilusória. Os versos de Belchior (1976), escolhidos para o título deste subtópico representam justamente esse alerta aos aspectos das culturas e as imposições que nos são impostas por meio delas.

Como mencionei (tendo como referência as obras morinianas), a cultura emerge por meio e conjuntamente com a linguagem. O *cômputo* opera de maneira bivalente, complementar, antagônica e concorrente no meio cultural. Por meio da comunicação e estruturação dos códigos e variações linguísticas, por exemplo, os clãs, as sociedades, as etnias, as tribos se organizaram/organizam e construíram/constroem os seus saberes; registram

suas histórias e as transmitem aos mais jovens, sendo uma ponte intergeracional entre o passado, o presente e o futuro.

Com isso, é importante destacar que “Cada cultura concentra um duplo capital: por um lado, um capital cognitivo e técnico (práticas, saberes, *savoir-faire*, regras); por outro lado, um capital mitológico e ritual (crenças, normas, interdições, valores)” (Morin, 2012, p. 165).

As comunicações, por meio da linguagem, não se limitam apenas aos dialetos, porém cada dialeto possui suas variedades e, ao mesmo tempo, características que os assemelham. As línguas de sinais, por exemplo, possuem diferentes estruturas e sistemas para comunicação, variando entre países e, até mesmo, regiões de um mesmo Estado-nação. Ao mesmo tempo, os comunicantes utilizam as mãos para as frases, os textos e outras formas de diálogos entre os falantes. Temos, assim, a multiplicidade das possibilidades comunicativas, as quais têm em comum o uso das mãos (além de outros sistemas corporais) para os diálogos empreendidos.

A cultura, não limitando-a apenas à linguagem, é o ponto máximo que a humanidade, até o momento, atingiu (Morin, 2015b, 2011), permitindo a diferenciação do *Homo sapiens* com os outros seres vivos habitantes do planeta Terra.

Morin (2017, 2012, 2011) apresenta a cultura como ponto de influência de outros seres humanos sobre outros humanos, pois, por meio dela, são transmitidos ideias, valores, crenças que se materializam no cotidiano das pessoas, enraizando em seus pensamentos e tornando-se obsessores de suas próprias condutas (Morin, 2011). Agimos de determinados modos ou temos determinados posicionamentos sem ao menos questionar o porquê.

No exemplo das línguas de sinais, assim como tantos outros que foram/serão mencionados neste trabalho, temos a presença da cultura, a qual pode ser definida enquanto

[...] conjunto de saberes, de *savoir-faire*, regras, estratégias, hábitos, costumes, normas, interdições, crenças, ritos, valores, mitos, ideias, aquisições, que se perpetua de geração em geração, reproduz-se em cada indivíduo e alimenta por geração e regeneração a complexidade individual e a complexidade social. A cultura constitui, assim, um capital cognitivo, técnico e mitológico não inato (Morin, 2012, p. 300).

A cultura inscreve-se no indivíduo-sujeito por meio de suas relações com os pares e o ecos e, ao mesmo tempo, envolve outras dimensões e contextos

(físico, cósmico, biológico, social e cultural) a serem considerados na constituição de cada indivíduo-sujeito. Ao se auto-organizar, cada um de nós passa pela *auto-eco-organização* (Morin, 2016, 2015a) a qual promove, partir da ordem-desordem-interações-organização dos sistemas, a auto-organização.

Os seres humanos, nesse processo tem a “si” como referência e, ao mesmo tempo, tem as culturas das sociedades humanas (entidades de terceiro tipo) como meio para a sua constituição. A cada nova experiência, a cada nova emergência, com o surgimento da linguagem, do pensamento, da consciência, do espírito e da alma (Morin, 2015b), a cultura tem/teve forte contribuição, especialmente no enraizamento e nas inscrições dos saberes, crenças, valores, conhecimentos em cada indivíduo-sujeito (Morin, 2011). Conforme Santos (1983, p. 37-38), a cultura é uma

[...] dimensão do processo social, da vida de uma sociedade. Não se diz respeito apenas a um conjunto de práticas e concepções, como por exemplo poderia se dizer da arte. Não é apenas uma parte da vida social como por exemplo poderia se dizer da religião. Não se pode dizer que cultura seja algo independente da vida social, algo que nada tenha a ver com a realidade onde existe. Entendida dessa forma, cultura diz respeito a todos os aspectos da vida social, e não se pode dizer que ela exista em alguns contextos e não em outros. Cultura é uma construção história, seja como concepção, seja como dimensão do processo social. [...] a cultura é um produto coletivo da vida humana. Isso se aplica não apenas à percepção de cultura, mas também à sua relevância, à importância que passa a ter. Aplica-se ao conteúdo de cada cultura particular, produto da história de cada sociedade. Cultura é um território bem atual das lutas sociais por um destino melhor. É uma realidade e uma concepção que precisam ser apropriadas em favor do progresso social e da liberdade, em favor da luta contra a exploração de uma parte da sociedade por outra, em favor da superação da opressão e da desigualdade.

A cultura, nesse sentido, está para além da dimensão estética do ser humano. Ela se entranha nos pensamentos e na maneira como cada indivíduo-sujeito humano age diante de toda e qualquer situação. As interpretações do cotidiano acontecerão a partir das lentes culturais apropriadas ao longo dos ciclos de vida de cada um. Esses *imprintings* não se limitam ao campo relacional e das informalidades, mas estendem-se às pesquisas científicas, por exemplo. Aliás, as produções das ciências entranham-se em toda a sociedade, quando considera-se a maneira em que as bases científicas são construídas e o modo como reverberam em concepções e modelos de vida nos grupos culturais e sociais.

As ciências nunca foram, não são e não serão neutras, pois as suas produções estão impregnadas dos conhecimentos construídos/apropriados pelo observador (Morin, 2016). Por esse e outros motivos, não tenho como escrever essa tese sem me inserir, a todo instante possível, enquanto parte dessa produção complexa. Os estudos são resultados de inquietações vivenciadas única e exclusivamente por mim. Por mais que eu faça o exercício de colocá-los em suspensão, as escolhas das referências e os caminhos percorridos têm como ponto de início os meus interesses enquanto ser humano (e aqui não me limito ao meu lado pesquisador, pois ele é uma das personas que me constitui).

Seria hipócrita de minha parte ter a complexidade como base e, neste trabalho, abandonar os ensinamentos morinianos. Aí outro exemplo de como as culturas nos influenciam e são influenciadas por nós, neste caso, no que tange ao meio acadêmico.

As culturas podem influenciar os pensamentos, hábitos, ideias das pessoas sobre os indivíduos-sujeitos docentes, reproduzindo as intencionalidades das sociedades e seus membros. No entanto, há de se considerar a importância de compreender a compreensão e incompreensão dos outros, sem reduzi-los aos seus atos, a partir dos contextos sociais e culturais em que estão inseridos (Morin, 2017, 2000).

É preciso, por exemplo, enxergar os atos violentos (sem desconsiderar as suas barbáries) para além de quando ocorreram. Tanto os autores quanto as vítimas são seres humanos, com históricos para além dos momentos em que as barbáries foram cometidas. Reduzir as pessoas aos seus atos significa desconsiderar seu passado e presente (e as atitudes bondosas e solidárias que talvez já tiveram).

Ora, qualquer julgamento racionalizado, deturpado e limitado só ocorre a partir de lentes culturais inscritas em nós, cujas raízes nos impedem de vislumbrar o sujeito em sua integralidade e complexidade. Isso não significa atenuar os crimes cometidos. No entanto, é preciso lançar um olhar ampliado para compreender os contextos e, acima de tudo, saber que há um humano complexo por trás dos atos violentos.

Enquanto seres complexos, nossas dimensões estão em constante diálogo. Tais diálogos não podem ser concebidos separadamente, mas em comunhão, solidariedade, simbiose, recursividade, autonomia e dependência.

Somos *homo complexus*, sendo *sapiens-demens-faber-ludens-economicus-consumans-prosaicus-poéticus* ao mesmo tempo (Morin, 2012, 2000). Podemos oscilar entre um e outro, mas não ocultar totalmente essa complexidade/integralidade que constitui cada um.

Porém, as culturas em que estamos inseridos, muitas das vezes pautadas no academicismo reducionista e racionalizador, nos encaminham para uma simplificação de nossos entendimentos e compreensões de como o universo e suas organizações ativas e vivas se constituem e se organizam. Sonâmbulos e despertos (Morin, 2012), caminhamos em uma jornada incerta e nos apegamos às ideais e hábitos como sendo as únicas certezas do nosso caminhar.

As religiões, por exemplo, podem oferecer aos seus adeptos a sensação de proteção e de continuidade da vida, para as quais a morte não seria o fim. A religião (seja qual for), pode levar os indivíduos-sujeitos a desenvolver modelos de vida solidários, harmônicos, pacíficos, poéticos e, seus líderes darem exemplos de altruísmos a serem seguidos. Paralelamente temos exemplos de religiões capazes de introjetar em seus adeptos a importância do sacrifício em nome das convicções dogmáticas sustentadoras de suas crenças¹⁵.

Assim, há de se considerar como exemplos os extremismos, os extermínios em massa e autoextermínios provocados por convicções reduzidas e limitadoras (e aqui as ciências modernas têm suas responsabilidades), enraizadas nos seres humanos. Paralelamente, em um antagonismo e complementaridade, há outros exemplos de como as crenças, os valores e os hábitos de determinados povos podem contribuir com a relação mais harmônica, solidária, fraterna e igualitária entre os indivíduos-sujeitos (de primeiro, segundo e terceiros tipos).

Os povos originários da América do Sul, antes dos processos brutais de colonização, haviam construído epistemes próprias para conviverem em harmonia com a natureza. O *buen-vivir*, filosofia andina, demonstra a

¹⁵ Mesmo ciente que muitos exemplos cabem aqui, prefiro não citá-los para não incorrer em práticas xenofóbicas e de visões deturpadas, pois ainda me encontro em processo de despertar das concepções ocidentais de vida e sociedade, incutidas em mim desde minha tenra idade. Mesmo para uma tese de doutorado, seria pífio de minha parte qualquer exemplificação sem compreender a compreensão dos adeptos de determinadas religiões. Porém, não podemos negar a barbárie causada por muitos dos seus membros, os quais justificam seus atos como parte de ideias possessivas, transmitidas a eles de geração em geração, e enraizadas em seus pensamentos. Muitas das vezes, acabam sendo controlados por aqui que foi criado pela própria humanidade.

solidariedade e a relação harmônica entre os diferentes indivíduos-sujeitos (organizações e organismos vivos) como princípios essenciais para a manutenção da vida. O respeito à mãe-terra atravessa e se enraíza nos estilos de viver, sem agredir a natureza, desenvolvendo modelos alternativos de vida, especialmente nos campos sociais, econômicos e culturais (Acosta, 2012).

Os povos africanos, em especial os residentes da África do Sul, têm o *Ubuntu* como filosofia de comunidade, a qual não se limita ao continente mãe, mas estende-se por outras nações e alcançam desdobramentos incríveis, como no Brasil.

Os terreiros de religiões de matrizes africanas, as escolas de samba e os quilombos são, segundo Moraes (2019), desdobramento dessa filosofia que nasceu na África e, devido aos processos brutais de escravização dos povos pretos, desembarcou em outros continentes. *Ubuntu*, além de filosofia de comunidade, tonar-se também motivo para resistir às crueldades humanas cometidas contra as populações pretas. Assim, o enraizamento cultural da filosofia africana em seus adeptos sustenta o fortalecimento para a psique/corpo/sociedade resistir em meio às crueldades, mantendo acesa a chama da esperança e conexão com suas convicções ancestrais.

A cultura, como percebe-se, não apenas se inscreve nos genes sociais dos indivíduos-sujeitos como também se desdobra e metamorfoseia, permitindo a cada um de nós experiencarmos e interpretarmos as mesmas situações a partir de percepções diferentes.

A sociedade, por sua vez, não comporta apenas uma cultura, mas diferentes culturas, as quais podem conviver em harmonia e solidariedade, assim como também serem antagônicas e conflitantes por quererem sobrepor suas verdades umas as outras. Nenhum ser humano escapa dessa condição. As crenças, os hábitos e as concepções são transmitidas de uma geração para outra e acabam se introjetando em nós, considerando os contextos em que nos encontramos inseridos.

A partir do surgimento das sociedades civilizatórias, as culturas não apenas se chocam, mas acabam por se imbricar. Tornam-se múltiplas, interconectadas e transformam-se em outras (Morin, 2011, 2000), permitindo a troca entre grupos culturais para, de uma maneira ou outra, introjetarem em seu

interior outras formas de viver, conviver, existir, perceber o mundo, alimentar-se, compreender a própria organização social e o Universo.

No Brasil, por exemplo, importamos os bois e as vacas (comuns inicialmente na Índia) para, em tempos posteriores e devido a adaptação climática dos animais em solo brasileiro, nos tornarmos um dos principais produtores e exportadores de carnes bovinas do mundo. O nosso solo também foi propício para expansão da produção de café, grão existente inicialmente na Etiópia, mas que se difundiu no mundo por meio das navegações e se tornou uma das bebidas mais consumidas no planeta.

Durante a colonização dos portugueses, as escravizações dos povos pretos e dos povos originários, os encontros entre os seres humanos e as diferentes culturas praticadas por eles promoveram interconexões e permitiram as trocas e a socialização de saberes e incorporações de tantos outros, os quais passaram a compor o cotidiano das pessoas que aqui começaram a habitar o solo brasileiro.

A miscigenação do nosso povo (ainda sim, processo (auto)reprodutor a partir de brutalidades e violências), permitiu o encontro, a transformação, a união e desunião de povos, de pensamentos e de culturas¹⁶. Essas características, próprias dos povos brasileiros, estão presentes em nossas diversas manifestações culturais, em nossas artes (cênicas, musicais, visuais) e festejos. As músicas brasileiras sempre evidenciam essas características culturais (presentes em nossos genes sociais e culturais).

Artistas de diferentes gêneros musicais (MPB, Bossa Nova, Rock, Samba, Clássica e outros) valorizam as nossas características culturais. Tom Jobim, Vinícius de Moraes, Chico Buarque, Nara Leão, Heitor Villas-Lobos, Elis Regina, Elza Soares, Zeca Pagodinho, Martinho da Vila, Jovenila Pérola Negra, Ivone Lara, Clementina de Jesus, Beth Carvalho, Alcione, Monarco, Caetano Veloso, Maria Bethânia, sambistas das escolas de samba e outros cantores e compositores exaltam em suas letras a riqueza do patrimônio cultural brasileiro, ao mesmo tempo em que criticam os modelos opressores, segregadores e

¹⁶ Isso, no entanto, poderia se dar de outra maneira, caso os portugueses e outros marítimos abrissem mão da violência e estabelecessem diálogos harmônicos, solidários para, em simbiose, construírem laços internacionais de compartilhamento e direção colaborativa, respeitosa e amorosa da nave Terra.

excludentes vivenciados por nós. A canção interpretada por Clara Nunes, Canto das três raças, exemplifica essa condição cultural do nosso país.

As manifestações culturais também podem se tornar, ou em sua concepção são, atos de resistência. Os cantos das escolas de samba (quilombos urbanos e praticantes da filosofia *Ubuntu*) sempre retratam essa diversidade existente, as lutas dos povos pretos e originários, a diversidade cultural do povo brasileiro e tantas outras temáticas, abordadas e vinculadas às identidades das agremiações.

Tarsíla do Amaral, Cândido Portinari, Ivan Cruz, Mestre Damasceno, Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Benjamim Oliveira e outros artistas brasileiros incluem em suas manifestações as características do nosso povo, desde seus saberes, suas crenças e seus valores até os sofrimentos. Elza Soares, no auge de sua carreira, denunciou o racismo estrutural ao cantar que “A carne mais barata do mercado é a carne negra” (Jorge; Yuka; Cappelette, 2002).

Se nas artes os genes de nossa cultura estão inscritos, por que desconsiderá-los/não reconhecê-los quando concebemos os indivíduos-sujeitos docentes em suas integralidades-complexidades?

Essa diversidade, como dito anteriormente, também se inscreve em nossas realidades sociais, enraizando-se em nossos pensamentos (ideias) sobre o próprio mundo e a maneira como vivemos neste e para este mundo. Disso, nenhum ser humano inserido em um contexto antropossociopsicocultural pode escapar. Somos produtos e produtores das realidades em que estamos inseridos. Ao mesmo tempo, ao produzir podemos estar apenas na condição de reprodutores, sem qualquer questionamento reflexivo daquilo que está por trás das verdades defendidas e difundidas por nós.

A compreensão da compreensão e da incompreensão, propostas por Morin (2017, 2000), é uma das formas de conhecer as verdades e os pensamentos do outro, sem qualquer julgamento inicial, mas também uma forma de autoanálise e autoconhecimento. Toda compreensão pressupõe a projeção e identificação entre si (o “eu), o não si (o outro) e o nós (Morin, 2017, 2000). Sei, por exemplo, que o primeiro amor por alguém, se não correspondido, é capaz de dilacerar e, por isso, tendo a me compadecer por qualquer um na mesma situação, pois me identifico com a situação vivenciada pelo outros por eu ter

vivenciado algo semelhante, para não dizer igual. Por isso, é preciso compreender os contextos em que cada indivíduo-sujeito se constituiu e como ele introjetou nas diferentes percepções sobre o mundo, pois somos *complexus*.

Aqui, ainda cabe falar do indivíduo-sujeito como ser comunitário, o qual pode se encontrar em um “nós” a partir de aproximações e convergências de afetos, sentimentos e finalidades produzidos pelas sociedades e culturas em que está inserido.

O ser, em sua complexidade e integralidade, não se constitui de maneira estagnada. É por meio dos conflitos e desencontros (antagonismo), encontros (complementaridade) e tentativas de se sobrepor ao(s) outro(s) (concorrência), que as emergências permitiram os avanços da humanidade e os relacionamentos entre uns e outros.

A cultura emerge desses conflitos e complementaridades, das faltas e das necessidades da espécie *Homo* em se comunicar entre e com os seus. Dessa emergência, nasceram outras emergências, quando nos deparamos com a diversidade cultural existente em nosso planeta.

As diferenças de pensamentos, ideias, hábitos, crenças e valores também promoveram antagonismos belicosos, capazes de exterminar a própria humanidade (Morin, 2000). A que ponto chegamos? Defender uma ideia parece (para muitos extremistas) ser mais importante e urgente do que a permanência e sobrevivência da espécie.

As verdades defendidas e difundidas por grupos, muitas das vezes extremistas, são capazes de exterminar multidões ou levar os indivíduos-sujeitos ao autoextermínio (Morin, 2011) em defesa de princípios (religiosos, políticos, éticos, culturais) construídos pela própria humanidade. Nos tornamos obsediados pelas ideias construídas por nós (Morin, 2011). Porém, essas ideias, além de produtos culturais, são concebidas em um grupo/comunidade no qual o indivíduo-sujeito está inserido.

Para aprofundar na última afirmação, volto na cultura como fenômeno humano produto e ao mesmo tempo produtora de realidades, contextos, verdades regeneradoras e degeneradoras da humanidade. Esse circuito de produção-produto e a relação entre produtores-produzidos nasce no âmago de grupos que possuem intencionalidades semelhantes ou características auto-eco-

organizadoras capazes de aproximá-los e possibilitar a sensação de pertença, de conectividade, ou seja, de comunidade.

Ora, a sociedade possibilita a emergência da cultura e ambas, em simbiose, permitem o surgimento de grupos comunitários, os quais possuem semelhanças, pensamentos comuns, organizam-se em *comunas* auto-organizadas a partir de interesses convergentes.

Se definirmos a sociedade (*Gesellschaft*) como uma entidade na qual se dão interações que podem ser conflituais ou de rivalidade, onde a ordem é mantida pela lei e pela força, e se definirmos a comunidade (*Gemeinschaft*) como conjunto de indivíduos ligados afetivamente por um sentimento de pertencimento a um Nós, então as sociedades contemporâneas são mesclas diversas de sociedade/comunidade (Morin, 2017, p. 147).

Assim, pode-se inserir o indivíduo-sujeito em um contexto social, cultural e comunitário, sendo este último o que possibilita as conexões entre o “eu” individual com o “nós”, a coletividade a partir das relações afetivas estabelecidas entre os semelhantes, cujos propósitos são convergentes e os aproximam.

Com isso, pode-se identificar inúmeros grupos comunitários. Há comunidades com práticas mais voltadas para a solidariedade e bem-estar da humanidade, impedindo o seu total aniquilamento e outras com finalidades acentuadamente mais bárbaras e voltadas para o extermínio em massa dos males (vivos) do planeta. Ambas as possibilidades poderão ser desencadeadas pelas culturas e comunidade em que os indivíduos-sujeitos estão inseridos (Morin, 2017, 2012, 2011, 2000).

A cultura, como dito, contribui com o desenvolvimento das potencialidades humanas e as construções de suas percepções sobre o mundo vida, em uma relação ecológica. A cultura, produto/produção dos seres humanos, colabora com a autoecoorganização dos indivíduos-sujeitos, os quais desenvolveram (e possivelmente desenvolverão) suas potencialidades humanas a partir da relação com o meio (em seus aspectos físicos, biológicos, sociais e culturais). Os sentimentos, por exemplo, surgem a partir de reações aos acontecimentos do cotidiano. A depender de suas intensidades e constâncias, podem desencadear doenças psicossomáticas, as quais, por sua vez, refletem em seu corpo, provocando adoecimentos físicos, biológicos e psicológicos (Morin, 2015a, 2013, 2011).

Se cada um de nós empreendermos um autoexame, em busca de alcançar a máxima *Conheça-te a ti mesmo*, encontraremos influências enraizadas em nossa psique e que comandam nossas ações (*alter ego*) cotidianas. Nessa lógica, todo indivíduo-sujeito possui e é possuído por ideias, crenças, valores, hábitos enraizados em seus pensamentos e atitudes (independentemente de quais sejam) por meio das convivências culturais e comunitárias

A cultura, emergência de outras emergências, presentes no cotidiano dos seres humanos, inscreve-se, também, nos profissionais da Educação. Seus conhecimentos de mundo, suas experiências em seus ciclos de vida (Humberman, 1999) e seus saberes (Tardif, 2014) construídos ao longo de suas vivências, carregam inscrições culturais, as quais retroagem sobre sua auto-organização. A relação com o *eco* não cessa, pelo contrário, é constante e, a cada instante (de modo recursivo) produz e é produzido pela interação com/entre os indivíduos-sujeitos, incluindo os professores.

É possível ampliar as possibilidades de compreensão dos conhecimentos/saberes enraizados nos profissionais da Educação, bem como as influências de suas experiências, no sentido definido por Larrosa (2015), que acompanham cada docente ao longo de sua vida.

A cultura, ao retroagir sobre o indivíduo-sujeito docente em sua autoecoorganização, abarca todas as experiências vivenciadas, inclusive a falta delas (quando consideramos os direitos não garantidos de muitos cidadãos brasileiros em décadas anteriores, com a falta de acesso a serviços públicos básicos ou bens artísticos, culturais e esportivos).

Ao considerar a integralidade-complexidade dos professores, deve-se compreender os processos sociais, culturais e históricos pelos quais cada indivíduo-sujeito passou e como se enraizaram em seus genes sociais e culturais. Tanto a sociedade como a cultura e a comunidade têm participações e responsabilidades pelas formações dos indivíduos-sujeitos, os quais são produtores e ao mesmo tempo produtos dessas realidades.

Tais realidades afetam e são afetadas, também, pelo indivíduo-sujeito docente, os quais também são seres complexos, imersos em complexidades, constituídos por dimensões e potenciais a serem desenvolvidos durante seus ciclos de vida, tornando-os seres integrais.

Nesse sentido, no último tópico desta seção, trato da relação da autoecoorganização (incluindo as emergências sociais, culturais e comunitárias) e constituição do docente (indivíduo-sujeito) em sua integralidade-complexidade, a qual deve ser considerada nos processos formativos de sua profissão (e talvez, para além dela).

2.4 VOCÊ PODE ATÉ DIZER QUE EU TÔ POR FORA, OU ENTÃO QUE EU TÔ INVENTANDO: A AUTOECORREORGANIZAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO INDIVÍDUO-SUJEITO

A partir das argumentações apresentadas, entende-se que a autoecoorganização é condição *sine qua non* de todo organismo e organização viva. Acompanha os indivíduos de primeiro (unicelulares), segundo (pluricelulares) e terceiro (sociedade) tipos. Todos eles contam com o eco para sua auto-organização.

Com a sociedade do *Homo sapiens*, o ser autoecoorganizador abarca as emergências (concomitantes) da linguagem e da cultura, ambas responsáveis pelas emergências do pensamento, consciência, espírito, alma. Nesse sentido, a autoecoorganização do indivíduo-sujeito humano não se limita a determinados tempos e espaços, mas envolve todos os tempos e espaços em que estão inseridos, seja no passado, presente ou no futuro.

O futuro sempre estará pautado pelas incertezas – e Morin (2017, 2016, 2015a, 2015b, 2015c, 2012, 2011, 2000) nos alerta sobre isso em suas obras – cósmicas, climáticas, sociais, históricas e culturais. É possível retroceder como avançar em pautas necessárias e urgentes à humanidade, como o fim do imperialismo bélico, por exemplo. Também há caminhos abertos para conhecermos diferentes modos de viver em nosso planeta, e com a compreensão dessa diversidade existente, modificarmos percepções, ampliarmos concepções e desenvolvermos outras potencialidades humanas, por meio das aberturas com/para o(s) outro(s) seres vivos.

A abertura, como sinaliza Morin (2016, 2015a) por meio da Teoria dos Sistemas, possibilita regenerações e, obviamente, apropriações do desconhecido, com a potencialidade de adaptações e manutenções da sobrevivência e vida terrena. Do mesmo modo, o fechamento de sistemas é tão

necessário para que se preserve as características essenciais e únicas das organizações e organismos, sem as quais não seria possível atingirmos os estágios evolutivos atuais.

As aberturas e os fechamentos (complementares e antagônicos), são necessários e complexos para a manutenção de toda organização e organismos vivos.

A organização viva abre-se para se fechar (assegurar a sua autonomia, preservar a sua complexidade) e fecha-se para se abrir (trocar, comunicar, regozijar-se...). [...] As duas noções podem e devem ser combinadas; necessariamente juntas, ambas tornam-se relativas uma à outra, como ocorre com a ideia de fronteira, uma vez que a fronteira proíbe e autoriza a passagem, e que fecha o que abre. [...] quanto mais complexo é um sistema, mais ampla é a sua abertura, mais forte é o seu fechamento (MORIN, 2016, p. 169).

As aberturas e os fechamentos não se encerram nos meios biológicos, mas estendem-se e abrangem às sociedades, às culturas, às instituições, aos grupos familiares e às comunidades de modo geral. Por meio das interrelações com o diferente, o diverso, o desconhecido, é possível metamorfosear e, com isso, emergir outras características generativas e regenerativas que retroagirão sobre o indivíduo-sujeito. Assim surgem os circuitos recursivos.

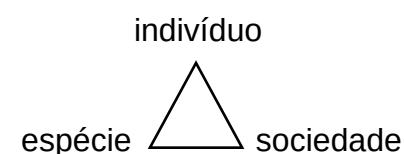
Ao considerar as dimensões que constitui cada humano, há de se recuperar as suas origens nas evoluções e emergências anteriores ao estágio atual do *homo sapiens* e da humanidade, os quais emergiram devido a abertura e o fechamento de sistemas, possibilitando o uso de estratégias diante das necessidades/faltas dos grupos sociais e comunitários. As relações humanas, sociais, comunitárias, ecológicas se constituíram/constituem por meio de aberturas e fechamentos de sistemas de comunicação, de (auto)reprodução, autoproduções, autorregeneração, autorreferências e outras dialógicas possíveis que possibilitam as emergências das dimensões e das complexidades humanas atuais e futuras.

Ao avançar no tema, é preciso compreender mais sobre a trindade indivíduo/sociedade/espécie, a qual é produto e produtora, ao mesmo tempo, uma da outra (Morin, 2012), e sua relação com o desenvolvimento.

A sociedade – constituída por indivíduos de segundo tipo cujas relações afetivas e complexas são mais evoluídas – retroage sobre o indivíduo/espécie por meio das suas normas, jogos de convivência e inscrições societais. Porém,

ela é produzida pelos indivíduo/espécie, os quais são os responsáveis pelas produções das ideias incutidas, difundidas por meio das diferentes configurações sociais existente. Morin (2017, 2016, 2015a, 2015b, 2012, 2000) destaca em suas obras a relação inseparável da trindade humana indivíduo/sujeito/espécie, em sua interdependência e recursividade, sendo cada um dos componentes produto e produtor do outro, conforme exemplificado na figura 4 a seguir

Figura 4 – Tetragrama indivíduo/sociedade/espécie



Fonte: Morin, 2000, p. 54.

O indivíduo-sujeito não pode ser concebido fora dessa trindade, assim como a espécie e a sociedade também não. Há inscrito em cada um de nós não apenas os genes biológicos, mas os genes sociais, culturais e comunitários (esse último devido às características peculiares de determinados agrupamentos de indivíduos com semelhanças e intencionalidades próximas).

Todo indivíduo-sujeito está em um processo auto-eco-(re)organizador e devido ao próprio conceito de *eco*, só ocorre pela relação ecológica do indivíduo com o seu meio. Esse processo relacional, autônomo e dependente, emerge a partir das faltas e das necessidades (de sobrevivência, registros, comunicações, aperfeiçoamentos laborais, conquistas e outras), permitindo a cada ser desenvolver habilidades que se tornam potências a serem estimuladas e desenvolvidas ao longo de seu ciclo vital. Por exemplo, todos temos as estruturas físicas e biológicas para comunicarmos, inclusive aprendermos diferentes idiomas (em sua diversidade e conforme o meio em que estamos inseridos), porém, sem os estímulos essa potencialidade permanecerá adormecida e atrofiará, não desenvolverá.

O desenvolvimento, nesse sentido, está relacionado com uma potência humana existente, a qual aguarda para ser fomentada, utilizada, ampliada e aperfeiçoada.

No entanto, o termo desenvolvimento foi, de maneira totalmente deturpada e irresponsável¹⁷, apropriado pelo capital, pela indústria, pela técnica e por determinadas ciências. A sociedade, movida pelo quadrimotor, passa a buscar pelo desenvolvimento das cidades, dos países, dos grupos e das escolas, a fim de atingir as metas instituídas por órgãos internacionais (e consequentemente os nacionais) para se atravessar a linha demarcatória entre o que é desenvolvido e o não desenvolvido.

Os Estados-nações, à mercê dos critérios de diferentes organizações internacionais, atualmente estão classificados em países desenvolvidos, países em desenvolvimento e países subdesenvolvidos. Para ser considerado um Estado-nação desenvolvido é preciso atingir os critérios estabelecidos pelas organizações internacionais, o que, na maioria das vezes, estão ancorados em um modelo de sociedade (com características mais próprias dos países do Norte, em detrimento às diversidades e realidades dos países do Sul).

Sarr (2019), Morin (2013) e Acosta (2012) denunciam a maneira como o termo desenvolvimento vem sendo utilizado inapropriadamente a partir de princípios mais econômicos. Acosta (2012) aponta o quanto as sociedades do planeta têm avidamente buscado atingir o desenvolvimento e alcançar as metas estabelecidas pelas organizações mundiais, especialmente aquelas que regulam os modelos econômicos dos países.

As mesmas instituições levaram a decadência de muitos Estados-nações, os quais, seguindo as orientações econômicas estabelecidas (especialmente a partir do Consenso de Whashington), se curvaram às diretrizes e ditames ocidentais para obterem aprovações de linhas de crédito. Reformaram seus sistemas, alocaram seus tesouros e fundos em bancos de outros países (especialmente nos Estados-nações do Norte, os quais os confiscam sem

¹⁷ Assim como aconteceu com outros termos: produção e máquina, por exemplo, os quais são, conforme Morin, anteriores a própria existência da produção e da máquina no estilo industrial. Precisamos de inventar a máquina para desenvolver o conceito de máquina, sinaliza o autor (Morin, 2016), porém a sua estrutura é anterior e existência das indústrias e suas criações. O mesmo ocorre com a ideia de produção, porém esse termo era utilizado anteriormente e foi apropriado pelas indústrias de maneira reduzida, sem considerar a complexidade abrangida por ele.

qualquer pudor, caso os países depositários não cumpram com as exigências/demarkações e vontades do ocidente^{18 19}).

Em contraponto aos modelos desenvolvimentistas mercadológicos existentes, Morin (2005, p. 246-247) alerta que “[...] a economia avançada deve conceber cada vez mais que o desenvolvimento não é apenas um processo geral, mas também um fenômeno singular dependente de um complexo de circunstâncias históricas situadas e datadas”. Não há como determinar uma métrica de desenvolvimento para todos os Estados-nações, por exemplo. Cada qual está inscrito em uma complexidade e singularidades sociais, culturais, geográficas e étnicas próprias. A métrica de desenvolvimento de cada Estado-nação deveria/deve ser a si mesmo, conforme as necessidades, as faltas e as potências de seus povos.

No âmbito das humanidades, o desenvolvimento defendido neste trabalho não está vinculado às questões econômicas e mercadológicas – que têm práticas mais atreladas ao alcance de objetivos estabelecidos por aglomerados financeiros, os quais desconsideram os contextos geográficos, sociais, culturais, históricos e humanos dos povos - mas sim à acepção tem mais aproximação com as Ciências Humanas e o campo educacional.

Para diferenciá-lo, recorro inicialmente à definição sobre desenvolvimento apresentada por Marques (2000, p. 31):

Termo que designa o conjunto das transformações por que passa o sujeito ao longo do seu ciclo de vida, tendo como etapas fundamentais a infância, a adolescência e a vida adulta. Trata-se de um processo com múltiplas dimensões e que depende não só de processos maturacionais e biológicos, mas também de processos educacionais e ambientais. Para os autores comportamentalistas, o desenvolvimento é o produto de um processo contínuo de aquisições cumulativas.

¹⁸ Vide o exemplo recente com a Venezuela, a qual teve suas reservas de ouro retidas pelos bancos do Reino Unido, pois não aceitaram os resultados das eleições nacionais. Aqui não defendo o modelo social e político venezuelista, o qual tem características que precisam de profunda análise, reflexão e, conseqüentemente, autoavaliação do próprio governo e seu povo. No entanto, a pergunta é: caberia aos países do Norte determinarem se as reservas de ouro deveriam ser retidas, sendo a Venezuela a depositária e, ao mesmo tempo, proprietária dos minérios que lá estavam?

¹⁹ Como outro exemplo, temos a República Democrática do Congo, a qual seguiu, fielmente, as orientações do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial para receber empréstimos. Quando a crise econômica atingiu o maior patamar no país africano, as instituições monetárias se retiraram do país, deixando-o à mercê de sua própria “sorte”. O livro *Planeta Favela*, Mike Davis, traz no capítulo *Humanidade Excedente* parte do sofrimento vivido pelo povo, especialmente as crianças, após as conseqüências dos desmedidos e irresponsáveis tratos firmados pelo governo ditador congolês sob influência das instituições financeiras internacionais.

A definição apresentada pelo autor português demonstra uma outra acepção ao termo, o qual também pode ser associado a outras terminologias para designar diferentes conceitos relacionados às etapas e transformações ao longo dos ciclos de vida, conforme apresento no quadro 2.

Quadro 2 - Quadro comparativo com o emprego do termo desenvolvimento em diferentes áreas de estudo da educação

Termo	Definição
Desenvolvimento Humano	O campo do desenvolvimento humano concentra-se no estudo científico dos processos sistemáticos de mudança e estabilidade que ocorrem nas pessoas. Os cientistas do desenvolvimento (ou desenvolvimentistas) – indivíduos empenhados no estudo profissional do desenvolvimento humano – observam os aspectos em que as pessoas se transformam desde a concepção até a maturidade, bem como as características que permanecem razoavelmente estáveis. Quais são as características com mais chances de perdurar? Quais têm mais chances de mudar, e por quê? Essas são algumas das perguntas que os cientistas do desenvolvimento procuram responder. O trabalho dos cientistas do desenvolvimento pode causar um grande impacto na vida das pessoas. Os resultados das pesquisas muitas vezes têm aplicações na criação, educação e saúde das crianças, e também nas diretrizes sociais em relação a elas. [...] Os cientistas do desenvolvimento reconhecem que o desenvolvimento humano é um processo que dura a vida toda – um conceito conhecido como desenvolvimento do ciclo de vida (Papalia; Feldman; Martorell, 2013, p. 36-37, grifo das autoras). Os cientistas do desenvolvimento estudam os três principais domínios, ou aspectos, do eu: físico, cognitivo e psicossocial. O crescimento do corpo e do cérebro, as capacidades sensoriais, as habilidades motoras e a saúde fazem parte do desenvolvimento físico. Aprendizagem, atenção, memória, linguagem, pensamento, raciocínio e criatividade compõem o desenvolvimento cognitivo. Emoções, personalidade e relações sociais são aspectos do desenvolvimento psicossocial. [...] esses domínios estão inter-relacionados: cada aspecto do desenvolvimento afeta os outros (Papalia; Feldman; Martorell, 2013, p. 37).
Desenvolvimento Profissional Docente	Entende-se o desenvolvimento profissional dos professores como um processo individual e colectivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais (Marcelo, 2009, p. 7).
Desenvolvimento da Identidade	Podemos afirmar que o desenvolvimento da identidade passa pelo reconhecimento das características individuais e pela compreensão das capacidades e limitações próprias de cada um, quaisquer que estas sejam. O respeito pela diferença, que valoriza os contributos individuais para o enriquecimento do grupo e favorece a construção da identidade. O professor é um elemento-chave no processo de construção da identidade do aluno, sobretudo do aluno adolescente. O despertar e o desenvolvimento das vocações constitui um dos principais elementos do desenvolvimento da identidade do aluno (Ramiro, 2000, p. 31).

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025

No quadro 2, a partir dos exemplos citados, os conceitos de desenvolvimento, relacionados às terminologias, diferem totalmente das proposições mercadológicas e capitalistas. Na contramão desse viés, os autores utilizam do desenvolvimento para tratar das etapas e fases relacionadas à própria vida humana (seja no aspecto pessoal ou profissional). Morin (2005) amplia a acepção sobre o desenvolvimento, associando-o inclusive a evolução biológica. Para o autor

Um desenvolvimento é a ruptura da homeostase celular, a ruptura do sistema cibernético, é a organização de uma multiplicidade de catástrofes de que o sistema vai tirar partido para proliferar, diferenciar, constituir uma unidade superior. Assim, haveria um paralelo impressionante entre a evolução biológica — que aproveita os acidentes catastróficos que são as mutações para criar (por vezes) sistemas mais complexos e mais ricos — e o desenvolvimento de todo ser vivo — que reconstitui de certo modo a evolução passada da espécie, ou seja, os acontecimentos-catástrofes, mas, dessa vez, guiando-os. O que desencadeou o progresso do ser superior é, então, desencadeado por ele, no seu processo de reprodução (Morin, 2005, p. 241).

Ao constituir essa unidade superior, o autor demonstra a capacidade complexa de absorver, reproduzir os sistemas estruturados pela evolução biológica e as emergências sociais, culturais, psicológicas e espirituais abrangendo-as e superando-as, constituindo/emergindo uma outra habilidade, constituinte ou não do ser.

O uso do termo desenvolvimento, no campo educacional, distancia-se completamente das vertentes neoliberais. Ele abrange os diferentes ciclos e estágios da vida, bem como as influências e confluências interiores e exteriores de cada indivíduo-sujeito em seu processo autoecoorganizador. Nas acepções apresentadas, o ser é a autorreferência para o próprio desenvolvimento. Os estágios, etapas e acontecimentos partem e culminam no indivíduo-sujeito (de “si” para “si”).

Ao abordar o desenvolvimento integral, é preciso concebê-lo em uma perspectiva complexa, enquanto macroconceito e um metadesenvolvimento por abranger e ultrapassar todos os outros desenvolvimento relacionados às etapas e ciclos de vida do ser humano.

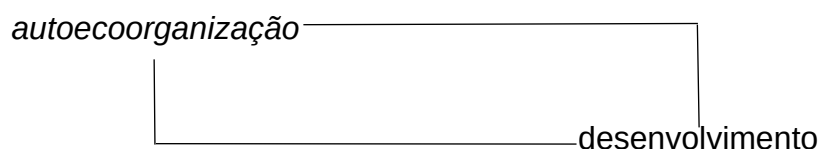
Enquanto espécie/indivíduo/humano, não é possível fragmentar as dimensões e tampouco desconsiderá-las. Assim, somos seres, em um só tempo físicos, biológicos, sociais, históricos, culturais e psicológicos (Morin, 2015a,

2015b, 2017, 2012, 2011). As dimensões citadas não funcionam separadamente, mas em interconexão umas com as outras. Morin explicita isso em toda sua obra (2016, 2017, 2015a, 2015b, 2012, 2011), desde quando aborda a nossa origem cósmica até atingir as atuais emergências humanas.

Para o autor, enquanto *Homo sapiens* carregamos em nossos genes o histórico de nossos ancestrais. Com isso, é possível afirmar que as nossas dimensões também são heranças dessas evoluções das organizações vivas anteriores a nós. As emergências dos indivíduos-sujeitos anteriores ocorreram a partir das condições globais existentes para que novas ações (individuais, coletivas e humanas) pudessem surgir. A partir do momento que novas habilidades passam a se inscrever em nossos genes (exemplo: a capacidade de andar sob duas pernas), ela se torna uma potência humana e necessita de mediadores (geralmente outros seres humanos) e estímulos para iniciarmos os primeiros passos, até caminharmos com segurança e explorarmos todas as potencialidades corporais. O desenvolvimento das potencialidades acontece desde os atos mais simples até os que exigem maior complexidade.

A autoecoorganização, nesse contexto, é produto/produtora do desenvolvimento de nossas potencialidades e dimensões humanas, por meio de diferentes estímulos (externos e internos), que retroagirão sobre as dimensões/potencialidades de cada indivíduo-sujeito.

A partir desse princípio, é possível elaborar o circuito recursivo



Assim, a partir e por meio da autoecoorganização desenvolvemos, evoluímos, alcançamos outras emergências e nos auto-organizamos. Porém, a autoecoorganização não ocorre de maneira fragmentada e o desenvolvimento do ser humano não pode ser concebido apenas por uma óptica compartimentalizada e hiperespecializada.

E preciso transpor qualquer ideia fragmentada e reconhecer que somos metahumanos, metamamíferos e metaindivíduos, pois abrangemos as emergências/habilidades desenvolvidas pelos seres vivos ancestrais (répteis,

mamíferos e primatas), os quais nos forneceram condições físicas, biológicas e sociais para evoluir, e, ao mesmo tempo, os superarmos (Morin, 2012).

Enquanto seres antagônicos, complementares e concorrentes (complexos) nossas habilidades e, conseqüentemente, dimensões não funcionam de maneira disjunta. Cada ato humano exige várias mobilizações em um só tempo. Enquanto seres complexos, o desenvolvimento dos seres humanos não ocorre de modo fragmentado.

Morin (2016, 2015a, 2012), no entanto, sempre alerta para as incertezas como condição da nossa existência. Para o autor, não há como prever e determinar uma linearidade, pois as estabilizações das organizações ativas ou organizações vivas são infinitas. A ordem-desordem-interação-(re)organização são condicionantes de nossa existência e, posteriormente, do desenvolvimento.

Ao contrário de certezas e determinismos, há momentos de estagnação (temporárias) nos sistemas e nas organizações, que logo serão acometidos por desordens para, após as interações interiores e exteriores, se (re)organizarem e voltarem, novamente, para a estagnação momentânea (Morin 2016, 2015a).

No caso dos indivíduos-sujeitos, as reorganizações poderão vir acompanhadas de novas emergências, as quais contribuirão para a continuidade do processo evolutivo e passarão a compor as habilidades e potencialidades da espécie.

O cenário desenhado é completamente oposto à uma estagnação infinita com etapas, estágios e fases da vida humana definidos. Somos seres inacabados (Ribeiro, 2020; Morin, 2012) e ainda desconhecemos as reais possibilidades e potencialidades da nossa atual espécie e quiçá das futuras. As contribuições dos desenvolvimentistas devem ser consideradas quanto aos seres humanos da atualidade, mas isso não significa manter tais estágios, etapas e fases como definições para as espécies futuras.

Por isso é preciso pensar em um metaconceito de desenvolvimento, o qual abrange os outros e, ao mesmo tempo, os supera, aceitando a inclusão de possíveis dimensões, fases, etapas e potencialidades futuras, enquanto sistema aberto e fechado.

Não é fácil chegar a essa compreensão, pois requer abandonarmos as fronteiras acadêmicas e culturais erguidas historicamente entre as áreas de

estudos e pensar na vida do indivíduo-sujeito em sua integralidade-complexidade.

Essa perspectiva não se limita apenas a uma das áreas que nos constitui enquanto indivíduo-sujeito, mas abrange todas as dimensões da nossa integralidade. Nessa vertente, a Educação Integral tem como finalidade colaborar com o desenvolvimento integral dos indivíduos-sujeitos humanos, que, em uma definição próxima da Educação Escolar, busca

[...] a compreensão de que a educação, enquanto processo formativo, deve atuar pelo desenvolvimento dos indivíduos nas suas múltiplas dimensões: física, intelectual, social, emocional e simbólica. Isso significa que na educação integral, além do desenvolvimento cognitivo privilegiado no modelo educacional tradicional, a educação passa a se ocupar também das demais dimensões do desenvolvimento humano. Compreende-se, inclusive, que o desenvolvimento intelectual depende das demais dimensões para acontecer na sua plenitude: por exemplo, um corpo limitado na sua expressão ou uma sociabilidade comprometida impactam diretamente nos processos cognitivos (Centro de Referências em Educação Integral, 2014).

A Educação Integral é uma concepção micro e macro da educação escolar e da vida (Ribeiro, 2020). Constitui-se a partir de diferentes movimentos do nosso próprio país e, ao mesmo tempo, é expressa como resposta a um outro tipo de modelo educacional (escolar e não-escolar²⁰) que considere as diferentes dimensões e áreas do desenvolvimento humano. É uma concepção que instiga a cada um de nós a repensar a maneira como vivemos e existimos neste planeta, bem como entender a interconexão das diferentes dimensões que nos constituem. Assim, ao conceituar a Educação Integral podemos compreendê-la

[...] como o desenvolvimento das potencialidades humanas e de suas capacidades, aceitando o nosso inacabamento, mas atuando, mesmo na incerteza do porvir, no fomento das possibilidades atuais e futuras de nossa evolução enquanto espécie e seres humanos (Ribeiro, 2020, p. 62).

A partir de tais apresentações, poderia compreender o conceito de desenvolvimento integral apresentado pelo Centro de Referências como um macroconceito sobre o metadesenvolvimento do indivíduo-sujeito humano, por

²⁰ A as acepções entre as educações apresentadas podem ser assim apresentadas “*Educação Escolar* – reporta-se a ação educativa na instituição escolar ou no sistema de educação; *Educação Não-escolar* – refere-se às ações educativas extraescolares, podendo abranger a *Educação Informal* – a socialização do indivíduo; a *Educação Não-formal* – múltiplos grupos sociais específicos, não institucionalizadas mas sistemáticas; a *Educação Não-formal* institucionalizada – experiências educativas realizadas fora da escola porém a partir de alguma organização institucional” (Menezes; Paiva; Stamatto; 2016, p. 14).

abranger e superar os outros conceitos de desenvolvimentos a partir da interconexão das diferentes dimensões humanas. Porém, para este trabalho é preciso inscrever o conceito em uma abordagem mais complexa e, para isso, é necessário considerar o antagonismo, a complementaridade e a concorrência inerentes a todo indivíduo-sujeito humano.

Entendemos que o desenvolvimento (Ramires, 2020) é um conceito que não se limita a uma única fase da vida, com isso não poderia ser restrito aos tempos escolares²¹ (Parente, 2010). O desenvolvimento abrange diferentes ciclos da vida, tendo início ainda nas fases intrauterina e acompanha o indivíduo-sujeito até a sua morte.

O desenvolvimento integral, ao abranger e superar os outros desenvolvimentos (psicossexual, social, cognitivo, afetivo e outros), também abarca as emergências enquanto dos indivíduos (e as heranças dos seres de primeiro, segundo e terceiro tipos inscritas em nossos corpos), bem como a nossa relação ecológica com os meios em que estivemos, estamos e estaremos inseridos.

É preciso, também, considerar as incertezas do próprio universo e, conseqüentemente, do planeta, bem como as influências de possíveis fenômenos nos processos adaptativos (Morin, 2012). Ainda não atingimos todas as potencialidades da espécie, *quiçá* as da humanidade. Estamos em processos evolutivos, os quais não têm data final para acabar e sempre há a possibilidade, durante os processos generativos e regenerativos, as emergências de outras habilidades, dimensões e capacidades, enquanto desdobramento e abrangências das existentes.

A relação com o ecos nos coloca em uma constante autonomia-dependência, por isso não podemos nos considerar apenas enquanto seres sociais, mas também parte de uma ecologia complexa e na qual, sistemicamente, estamos interconectados e somos interdependentes. Nesse itinerário, ainda é preciso recordar: somos produtos e produtores das emergências (assim como afirmado anteriormente), mas também somos produtos e produtores de todas as ações que retroagem sobre nós, a partir do “eu” em relação com os “outros” indivíduos-sujeitos que, a depender dos

²¹ Em seus estudos, Parente (2010) propôs as seguintes tipologias quando tratamos tempos escolares: a) tempos de escola; b) tempos de escolarização; c) tempos na escola.

desdobramentos das relações humanas, poderão se constituir um “nós” (comunidade).

Mesmo inseridos em uma cultura, desenvolvemos afinidades e agrupamentos a partir de semelhanças e finalidades convergentes. Assim, emergem dessas relações as comunidades micros e macros, metamorfoseando (mantendo as características físicas, biológicas, sociais e culturais inscritas em cada indivíduo-sujeito, porém emergindo outras e próprias do grupo comunitário que se formou). A comunidade, nesse sentido, pode ser compreendida como emergência da sociedade e da cultura.

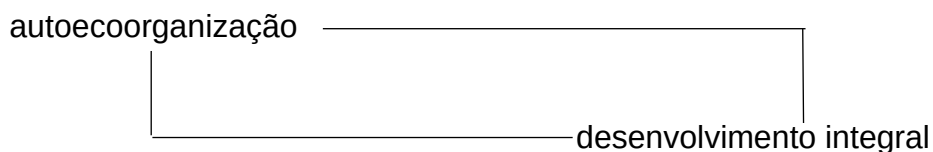
Por fim, a ideia de erro é ambivalente, pois não há desenvolvimento correto ou errado. Há apenas o desenvolvimento, o qual depende da cultura onde o indivíduo-sujeito estiver imerso, que define seus valores, pensamentos, construção de ideias e conhecimentos. Os valores, crenças e hábitos atribuídos às potencialidades desenvolvidas dependem de cada meio onde estamos/estaremos inseridos.

Nesse sentido, é preciso ampliar a concepção de desenvolvimento integral, a partir do conceito de Educação Integral apresentado anteriormente (Ribeiro, 2020), inscrevendo-a em uma perspectiva complexa.

Neste trabalho e a partir dos argumentos expostos anteriormente, entende-se o desenvolvimento integral do indivíduo-sujeito humano como processo permanente, complexo (antagônico, complementar e concorrente), integrado e integrador, o qual valoriza as diferentes dimensões, complexos e potencialidades de cada sujeito, colaborando para o fomento das atuais e possibilitando emergências futuras, aceitando o nosso inacabamento e a incerteza do porvir, porém acreditando nas capacidades generativas e regenerativas de cada ser em sua auto-eco-organização.

Diante desse macronceito, pode-se compreender a auto-eco-organização enquanto produto e produtora do desenvolvimento integral em um circuito recursivo e colaborativo para a existência do indivíduo-sujeito humano, conforme figura 5.

Figura 5 – Circuito recursivo autoecoorganização e desenvolvimento integral



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025

Além de ser produto e produtor do circuito apresentado, o desenvolvimento integral também pode ser compreendido como macroconceito (ao ser estruturado em uma perspectiva complexa) e um metadesenvolvimento (ao abranger e superar todos os outros sentidos de desenvolvimento humano e das espécies existentes), pois não se limita à observação dos ciclos de vida para identificar e mapear as fases de desenvolvimento do indivíduo-sujeito humano.

Como mencionado anteriormente, o desenvolvimento integral não desconsidera as contribuições dos estudiosos do desenvolvimento humano, pelo contrário, abrange e valoriza seus estudos. Porém, não se limita a cada uma das áreas, mas abrange todas, pois valoriza as dimensões, a integralidade, a complexidade de cada ser humano e acredita nas emergências de outras, conforme ocorrerem os processos evolutivos da espécie, da sociedade e da cultura.

Subsidiar as investigações com seres humanos a partir do desenvolvimento integral possibilita compreender a auto-organização do indivíduo-sujeito como produto e produtora da integralidade e complexidade do ser, transpõe as hiperespecializações e propõe uma concepção de desenvolvimento transdisciplinar.

Ao inscrever o indivíduo-sujeito nesse circuito recursivo, é preciso pensar no docente como também ser integral e cujo desenvolvimento é igualmente integral, com dimensões interconectadas que influenciaram, influenciam e influenciarão em sua autoecoorganização.

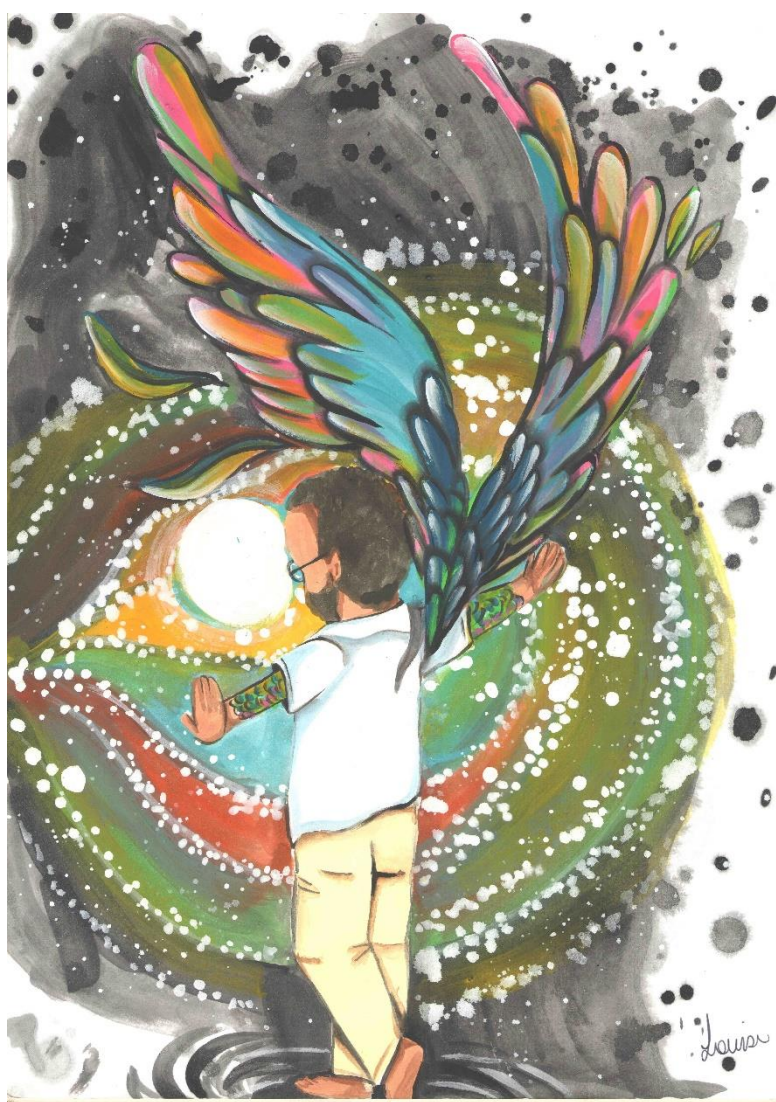
Qualquer percepção, interpretação e compreensão do indivíduo/espécie/humano precisa valorizar a integralidade e a complexidade que nos atravessam e atravessarão; as emergências atuais e as novas (generativas); a organização viva como autoecoorganização para a auto-organização do indivíduo-sujeito; o eco como influenciador e influenciado, produto e produtor da relação entre os seres e os ambientes.

Assim, pode-se propor outras possibilidades, contextos e interpretações do ser docente, especialmente nos diferentes processos de desenvolvimento, ciclos de vida profissional, saberes, formações frequentadas, na sua existência integral e complexa, como apresento na próxima seção.

3 MAS É VOCÊ QUE AMA O PASSADO E QUE NÃO VÊ: A CONDIÇÃO INTEGRAL, COMPLEXA E HUMANA DO INDIVÍDUO-SUJEITO DOCENTE NOS PROCESSOS FORMATIVOS

A legitimidade da contribuição das ciências da educação para compreensão do ensino não poderá ser garantida enquanto os pesquisadores construírem discursos longe dos atores e dos fenômenos de campo que eles afirmam representar ou compreender (Tardif, 2014, p. 259).

Ora, o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. (Foucault, 1979, p. 71)



Muitas são as curiosidades quando nos lembramos do passado, pois tanto podemos aprender com ele, dado aos acontecimentos e seus desdobramentos, como podemos nos manter presos a ele, reproduzindo discursos, ideologias e ensinamentos sem ao menos questionar o porquê. Ao fazer menção aos versos da música de Belchior (1976), pretendo convidar os leitores a refletirem sobre as ideias que reproduzimos quanto a formação de professores sem ao menos questionar e considerar a integralidade-complexidade de cada um nos processos formativos.

Para além do que já disseram Tardif e Foucault, me aproprio da letra da música Roda Viva de Chico Buarque (1967), quando diz “Tem dias que a gente se sente como quem partiu ou morreu. A gente estancou de repente ou foi o mundo então que cresceu. A gente quer ter voz ativa, no nosso destino mandar. Mas eis que chega a roda-viva e carrega o destino pra lá”, sendo essa, às vezes, a sensação que se tem ao falar sobre a formação de professores.

Conforme escrito anteriormente, a condição humana é algo defendido há tempos por Edgar Morin. Para o autor, somos, em um só tempo, seres cósmicos, terrenos, humanos, complexos e, aqui acrescento, integrais.

Diferente das pesquisas desenvolvidas na era moderna, o autor francês invoca, em uma perspectiva transdisciplinar, todas as dimensões e *homos* existentes e que constituem cada um de nós, organizações vivas cujas capacidades generativas e regenerativas permitiram (e permitirão) emergências diversas que nos acompanham e acompanharão.

Ao defender a integralidade-complexidade dos docentes nos processos formativos, é preciso reconhecer que todo e qualquer ser humano, seja qual for a idade ou características sociais e biológicas, é um ser integral-complexo.

A autoecoorganização, nesse percurso, possibilitou o surgimento de diferentes dimensões (física, biológica, cognitiva, social, afetiva, cultural, comunitária, psicológica e espiritual), conforme detalho nas páginas a seguir, e que compõem a nossa identidade cósmica, terrena e humana.

Ao conceber todo e qualquer ser humano como ser integral, pode-se propor outras interpretações e possibilidades para as investigações e as formações dos professores, seja a inicial ou a continuada.

Nesse sentido, inicialmente, convido os leitores a compreender como as diferentes dimensões, em suas emergências, estão interrelacionadas, não havendo sobreposição entre elas, mas uma horizontalização em uma perspectiva constelar. Com isso, pretendo demonstrar, a partir de exemplificações e analogias, como qualquer atividade humana, incluindo a formação de professores, mobiliza as diferentes dimensões e *homos* que nos constituem.

3.1 MINHA DOR É PERCEBER QUE APESAR DE TERMOS FEITO TUDO, O SER INTEGRAL-COMPLEXO AINDA PRECISA DE MELHOR COMPREENSÃO

Os argumentos construídos anteriormente possibilitam defender a autoecoorganização e o desenvolvimento integral como circuito recursivo e, ao mesmo tempo, condição existencial de todo indivíduo-sujeito humano. Os professores e estudantes, seja da Educação Básica e/ou do Ensino Superior, nessa perspectiva, estão inscritos nessa condição. Ela extrapola qualquer tempo ou espaço escolar, pois a complexidade e a integralidade estão inscritas em cada indivíduo-sujeito humano, desde a fase intrauterina.

A partir das exposições apresentadas, ratifico que as investigações sobre os professores precisam considerar o ser (indivíduo/espécie/humano) docente enquanto integral, complexo, autoecoorganizador/autoecoorganizado e cujas emergências são heranças do passado – com possibilidades de novas conforme os contextos vivenciados por cada um de nós. Todo ser humano é complexo (devido a autoecoorganização de cada um de nós) e integral (por causa das dimensões interconectadas, emergentes dos processos autoecoorganizadores).

O meio, ou o eco, abrange os espaços²² frequentados pelo indivíduo-sujeito: lugares e territórios²³ escolares (onde fomos alunos e hoje somos

²² Para Araújo (2020, p. 56) “[...] podemos compreender o espaço não só como palco de relações, mas como espaço de apropriação pela vida, haja vista que a presença humana é marcada não só pela presença do corpo, mas também pelos seus sentidos, sentimentos e anseios, visto que estes sentimentos e anseios podem moldar o espaço, dando um outro significado a ele”.

²³ O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi. Quando se fala em território deve-se, pois, de logo, entender que se está falando em território usado, utilizado por uma dada população (Santos, 2001, p. 96-97).

profissionais) ou os não-escolares. Tudo isso ocorre a partir da relação indissociável indivíduo/sociedade/espécie, a qual pode ser de alta ou baixa complexidade, conforme as características do meio.

As influências da sociedade e da cultura são produtos (criações) dos próprios indivíduos-sujeitos humanos, mas retroagem sobre cada um, por meio de enraizamentos culturais (*imprintings*).

Portanto, mesmo com tais enraizamentos, todos os indivíduos-sujeitos são seres complexos e integrais. É uma condição de qualquer ser humano. Pode-se, por exemplo, ter a dimensão cognitiva mais estimulada, mas isso não significa o aniquilamento das outras. Elas continuam a nos acompanhar.

Nos textos clássicos sobre a Educação Integral (Arroyo, 2012; Gadotti, 2009; Guará, 2006, 2009; Cavaliere, 2007, 2002; Moll, 2012, 2009), nota-se uma ênfase sobre como devem ser as práticas das escolas com os estudantes, inclusive como os profissionais da Educação devem atuar a partir da perspectiva da Educação Integral. Porém, não há menções quanto à integralidade dos professores, enquanto seres humanos, os corpos (dos profissionais da Educação) parecem não os pertencer. Falam sobre nós, de nós, para nós, porém poucas vezes falam ou escrevem conosco.

Enquanto indivíduos-sujeitos complexos e integrais, não podemos ser concebidos como profissionais ignorantes que, em especial nos processos formativos, estão para receber todo o conhecimento de especialistas *experts* nos assuntos (Imbernón, 2014) e permitir a desconsideração de todos os saberes construídos por meio de nossas vivências, reduzindo-nos a executores de proposições. É preciso considerar os contextos em que os docentes vivem, atuam e constituem a “si”. O eco deve ser considerado. Nesse sentido, pergunto: os aspectos temporais e espaciais em que o desenvolvimento integral de cada docente acontece não devem ser valorizados?

Para exemplificar o parágrafo anterior, retomo o contexto da pandemia ocasionada pela Covid-19, a qual escancarou o tamanho da desigualdade existente em nosso planeta. Tivemos que lidar com situações nunca vivenciadas pela maioria da população mundial, o que, acima de tudo, impactou na saúde dos seres humanos. O adoecimento do corpo atingiu pessoas de diferentes idades, etnias, classes sociais e culturais, sem contar os profissionais da linha

de frente, os quais foram afetados e tiveram de se desdobrar para suprir as demandas laborais exigidas para superar o contexto pandêmico.

No âmbito educacional, os profissionais da Educação tiveram de se adaptar às necessidades escolares exigidas para o momento, a fim de amenizar os prejuízos quanto aos conhecimentos curriculares a serem ensinados aos estudantes. As adaptações, de fato, levaram os docentes a desenvolverem outras habilidades laborais. No entanto, tais desdobramentos também agravaram os problemas de saúde de muitos profissionais (Santos; Caldas; Silva, 2022; Pinho; Freitas; Cardoso; Silva; Reis; Muniz; Araújo, 2021; Dias; Sônego, 2022), os quais, em meio ao turbilhão de vivências-acontecimentos²⁴, se viram vulneráveis e com pouco auxílio para enfrentar o inesperado.

Os lares dos docentes se tornaram os locais de convivência familiar e de trabalho. Dormíamos, acordávamos, passávamos o dia, trabalhávamos, comíamos e dormíamos no mesmo lugar. Alguns precisaram se desdobrar entre ser professor no ensino remoto e, ao mesmo tempo, responsáveis pela mediação do ensino de suas proles, pois a rotina escolar adentrou às residências. Continuar o trabalho e dividir suas preocupações com os familiares doentes, por exemplo, e, muitos, acometidos pela Covid-19, se tornou parte de nossas rotinas.

A partir disso, a saúde dos profissionais da Educação Escolar passou a ser objeto de preocupação e surgiram propostas de intervenções a fim de auxiliar o momento vivenciado por todos. Os docentes, em meio a isso, se viram vulneráveis e com incertezas do seu próprio fazer pedagógico. Isso causou estafe em parte dos profissionais, levando-os, inclusive, a rever suas prioridades.

Para muitos foi necessário a aquisição de equipamentos tecnológicos, sendo que alguns adquiriram sem condições financeiras. A adaptação abrupta e sem considerar os contextos e ritmos de cada profissional fizeram com que muitos abandonassem a profissão, por se sentirem incapazes de atender às exigências do momento.

Com isso, percebemos que não bastava apenas o uso da dimensão cognitiva para o exercício profissional e pessoal. O corpo como um todo e o contexto em que ele estava inserido precisava estar bem, em uma relação harmônica e solidária. As dimensões físicas, biológica, social, cultural,

²⁴ Os quais aprofundarei na próxima seção.

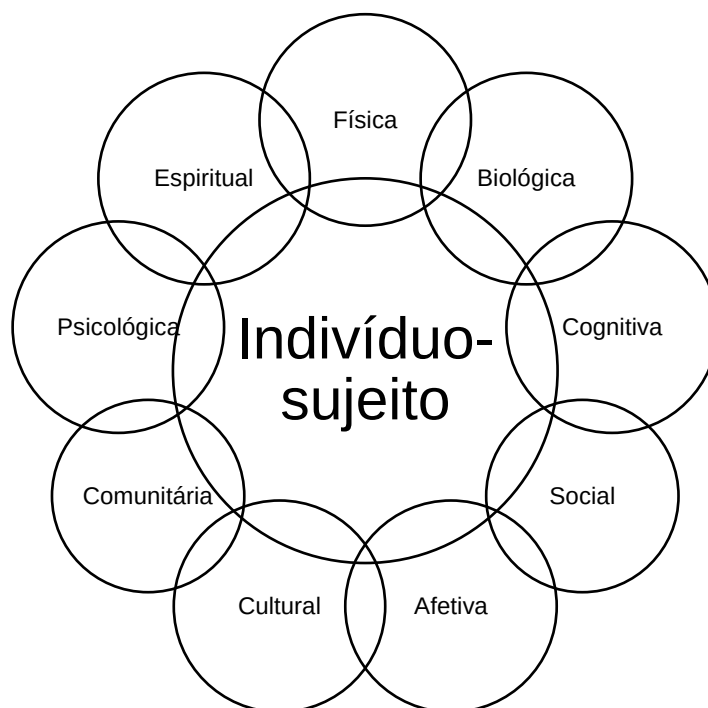
psicológica (emocional), afetiva e espiritual também ali estavam, requerendo atenção, estímulos e cuidados.

Percebe-se, nesse contexto, as diferentes potencialidades do indivíduo-sujeito imbricadas, interdependentes e produto e produtora da *auto-eco-organização* que todos foram submetidos.

O exemplo anterior demonstra como os docentes, em seu cotidiano, fizeram uso de tais potências e como o circuito autoecoorganização-desenvolvimento integral intensificou-se durante o período pandêmico.

Diferente das dimensões listadas por Morin em suas obras, aqui procuro acrescentar outras em uma sequência de emergências. Entendo as dimensões como potencialidades humanas que emergiram ao longo dos processos evolutivos e sempre são mobilizadas quando precisamos delas. Ao considerar os subsídios utilizados para construir os argumentos deste trabalho, inscrevo o indivíduo-sujeito humano no seguinte esquema a partir das dimensões humanas, as quais, apesar de distintas, estão interconectadas, conforme figura 6.

Figura 6 – Dimensões do indivíduo-sujeito humano em uma perspectiva integral e complexa



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025

Tais dimensões, ao constituírem o indivíduo-sujeito em sua complexidade e integralidade, são produtos e produtoras do circuito recursivo autoecoorganização–desenvolvimento integral. Cada uma delas é emergência e contribui, solidariamente, para a outra emergir. Elas estão interconectadas em uma perspectiva horizontal, sendo conjuntamente mobilizadas em qualquer ação humana. Ao distingui-las, como farei a seguir, é possível compreendê-las como parte de um todo, cuja dialógica possibilita a existência do ser em sua integralidade-complexidade.

Inicialmente, somos **físicos** por carregarmos toda a herança cósmica (Morin, 2016) e terrena (Morin, 2015a) em nossos genes, os quais, por sua vez, são emergências, produtos e produtores de nossa existência. Nossa identidade (enquanto indivíduos) abrange e surge das poeiras cósmicas e seus componentes que, por meio da ordem-desordem-interação-organização, possibilitou a emergência de um organismo vivo em solo terrestre.

Carregamos as heranças das adaptações **biológicas** dos seres vivos desde o primeiro organismo, na condição de ser unicelular, até o surgimento dos diferentes seres pluricelulares. Somos herdeiros dos répteis e dos mamíferos. Nosso cérebro emergiu destas adaptações e desenvolveu as capacidades analítica, lógica e estratégica. Nossos genes não apenas nos constituem, mas também nos mantêm vivos. Somos dependentes e ao mesmo tempo autônomos em relação a eles. Possuímos os genes que nos possuem (Morin, 2015a).

A condição **biológica** nos permitiu desenvolver o *cômputo*, cujas capacidades comparativas, analíticas e estratégica (Morin, 2015a) possibilitam a nossa auto-organização. Nossas células também têm seus próprios *cômputos*, de modo a processar as informações recebidas por meio das suas comunicações internas e externas. Essa capacidade estende-se e complexifica-se com a emergência do **Sistema Nervoso Central (SNC), cognitivo**, onde o *cômputo* opera por meio da cognição.

[...] toda organização biológica necessita de uma dimensão cognitiva. Os genes constituem um patrimônio hereditário de natureza cognitiva/informacional da célula. Da mesma maneira, o ser vivo, seja dotado ou não de sistema neuro-cerebral, retira informações de seu meio ambiente e exerce uma atividade cognitiva inseparável de sua prática de ser vivo. Ou seja, a dimensão cognitiva é indispensável à vida (Morin, 2021b, p. 119)

Aqui, enquanto *cômputos* dos indivíduos-sujeitos é preciso destacar o uso da inteligência, definida por Morin (2015b) como arte estratégica, inseparável dos pensamentos e consciências que emergem com a evolução da espécie *homo*.

A partir das metamorfoses e emergências, conseguimos nos organizar em sociedade (**dimensão social**) e nos tornamos indivíduos-sujeitos sociais (Morin, 2015a, 2012). Nossas organizações em classes também influenciam as relações estabelecidas entre os pares. Nos relacionamos afetiva e sexualmente para além das intencionalidades reprodutivas. Normas e formas de organização sociais compõem os nossos cotidianos, enquanto espécie/indivíduo/humano inseridos em agrupamentos diversos com nossos semelhantes, retroagindo sobre nós, assim como contribuimos para a organização do ser societal.

Paralelamente, nas sociedades dos mamíferos, em meio aos jogos de sobrevivência e preservação das espécies, emergiu a **afetividade**, por meio de nova estrutura cerebral (Morin, 2015a). Com isso, os seres vivos descendentes dessas espécies passam a contar com a capacidade de estabelecer outras relações, vínculos afetivos, entre seus pares, alcançando os seres humanos.

O termo “amor”, plenamente humano, tem raízes muito profundas. Tudo se passa como se, nas primeiras etapas da vida, um princípio de atração ou de ligação biológica provocasse entre os unicelulares encontros protossexuais e associações das quais nasceriam colônias, organismos, sociedade. Mas o amor humano tem duas fontes animais mais próximas. Uma é relação mamífera mãe-filho: insto é, a continuação extrauterina no aleitamento, depois na ligação do vínculo simbiótico entre os dois seres. A outra é a relação simbiótica do casal macho/fêmea que se constitui nas aves e em seres mamíferos [...] O que é mais admirável, no *homo*, não é apenas que a fraternidade irmãos/irmãs e que o amor pais/filhos se prolonguem por toda a vida é, sobretudo, que se transfiram e se metamorfoseiem para lá da família: a fraternidade torna-se amizade, e a afeição, combinando-se com a atração sexual, torna-se amor.

[...]

O amor:

- luta contra a separação, mantém a união na separação (pais/filhos/irmãos/irmãs);
- faz encontrarem-se aqueles que não deveriam conhecer-se (amizades, amores de encontro);
- faz comunicar e comungar estranhos;
- une aquilo que deveria odiar-se para sempre (a “lição” de Romeu e Julieta);
- liga o que é livre e pode, assim ligado, permanecer livre;
- poder dar plena combustão às novas vidas sem deixar resíduos, fuligens, fumos... (Morin, 2015a, p. 489).

O amor é a pulsão de toda ação humana. Por meio do afeto nos comunicamos e ampliamos nossas relações, porém também desencadeamos conflitos que levaram a carnificinas, bem conhecidas por nós. Nas sociedades humanas, além da afetividade herdada dos mamíferos, emergem outras formas de comunicação por meio da linguagem e da cultura, as quais retroagem tanto no âmbito individual quanto no coletivo, local e global, micro e macro, nas partes e no todo de uma sociedade. Crenças, hábitos, valores (*unitas*) surgem nas diferentes culturas, mas se diversificam (*multiplex*) conforme os contextos sociais, geográficos, étnicos, biológicos, históricos, antropológicos, psicológicos de cada grupo. Além de seres sociais, também somos indivíduo-sujeitos **culturais**.

A linguagem e a **cultura** possibilitam vínculos sociais entre diferentes indivíduos-sujeitos e populações, os quais podemos pertencer conforme as nossas características biológicas, sociais, culturais e psicológicas. Porém, podemos nos vincular, igualmente, em diferentes comunidades, as quais pertenceremos conforme os objetivos, semelhanças e interesses em comum estabelecidos por determinados grupos. Por exemplo, enquanto indivíduo-sujeito humano pertenço a diferentes populações: preta, lgbtqiapn+, de professores, uberabense, mineira, brasileira, americana, terráquea, no entanto estou vinculado a diferentes comunidades: profissionais, sociais, familiares e dentre outras possíveis, as quais poderei em determinados contextos me vincular ou desvincular. Por isso é importante sempre lembrar a contribuição de Morin,

Se definirmos a sociedade (*Gesellschaft*) como uma entidade na qual se dão interações que podem ser conflituais ou de rivalidade, onde a ordem é mantida pela lei e pela força, e se definirmos a comunidade (*Gemeinschaft*) como conjunto de indivíduos ligados afetivamente por um sentimento de pertencimento a um Nós, então as sociedades contemporâneas são mesclas diversas de sociedade/comunidade (Morin, 2017, p. 147).

As dimensões **psicológica e espiritual** são, para Morin (2015a, 2015b) as emergências mais recentes alcançadas pelo ser humano, sendo produto e produtora das outras. Possuir os genes que nos possuem (Morin, 2012) nos coloca, por exemplo, na condição de dependentes de nossas células para sobrevivência física e biológica neste planeta, porém somos autônomos em nossas decisões (vinculadas às dimensões psicológicas e espirituais), que

podem afetar diretamente o funcionamento de nossos órgãos vitais, os quais são constituídos por genes.

A dimensão **psicológica** – pensamento, arte dialógica e arte da concepção, e a consciência, arte da reflexão (Morin, 2015b) – e a **dimensão espiritual** são objetos de estudos de diferentes pesquisadores e se desdobraram em correntes específicas e hiperespecializadas para compreenderem o funcionamento da psique e suas constituintes.

O pensamento e a consciência não operam separadamente da inteligência (cognitivo), demonstrando mais uma vez a interconexão das dimensões do ser integral. Ao definir os dois aspectos, Morin (2015b) estabelece as seguintes relações

O pensamento é uma atividade específica do espírito humano que, como qualquer atividade do espírito, expande-se na esfera da linguagem, da lógica e da consciência, comportando, como toda atividade do espírito, processos sublinguísticos, subconscientes sub ou metalógicos. [...] no seu movimento organizador/conceituador, é uma dialógica complexa de atividades e de operações que aciona as competências complementares/antagônicas do espírito/cérebro e, nesse sentido, representa a plena utilização da dialógica das aptidões cogitantes do espírito humano (Morin, 2015b, p. 201)

Quanto a consciência, o autor a define como produto do desenvolvimento pleno do espírito, sendo:

[...] o produto e a produtora da reflexão; o termo reflexão poder ser considerado num sentido análogo ao do espelho ou da lente; mas, ao nível do espírito, a consciência é muito mais do que um jogo ótico: trata-se do retorno do espírito sobre si mesmo via linguagem; esse retorno permite um pensamento do pensamento capaz de retroagir sobre o pensamento e, em paralelo, possibilita um pensamento de si apto a retroagir sobre si. A reflexão significa duplicação de quem reflete o refletido; o ponto de vista reflexivo constitui um metaponto de vista em relação ao ponto de vista refletido (Morin, 2015b, p. 210)

Por fim, todas as dimensões estão interrelacionadas em uma dialógica recursiva, sendo produtos e produtoras de todos os processos emergentes do indivíduo-sujeito humano. Dado as evoluções do sistema nervoso central do *Homo sapiens* e a nossa relação contínua com o ecos, emerge a última evolução cerebral: **o espírito (dimensão espiritual)**, cujas atividades transcendem tanto o ser individual quanto a capacidade cerebral, porém sempre em um processo dependente-autônomo do sujeito e do ecos (Morin, 2015b).

O espírito, aqui, não significa nem emancipação de um corpo, nem um sopro vindo do alto. É a esfera das atividades cerebrais onde os processos computantes tomam forma cogitante, ou seja, de

pensamento, linguagem, sentido, valor, sendo atualizados ou virtualizados fenômenos de consciência. O espírito não é uma substância pensante, mas uma atividade pensante que produz uma esfera uma esfera espiritual “objetiva”. De fato, há uma realidade objetiva da linguagem, das suas regras, do pensamento, das ideias, da sua lógica (Morin, 2015b, p. 92-93)

Assim,

[...] as regras do espírito (linguística, lógica) e as coisas do espírito (mitos, ideias) transcendem os indivíduos-sujeitos. Há algo de transcerebral e de transindividual na esfera espiritual. Se, em contrapartida, queremos focalizar o aspecto individual-subjetivo do espírito, encontramos a noção de psiquismo. O psiquismo emerge, como o espírito – do qual é aspecto subjetivo – da atividade cerebral e retroage sobre aquilo de que emerge (Morin, 2015b, p. 93).

A ideias, concepções, descrições, definições e compreensão são produtos e ao mesmo tempo produtoras de todo o indivíduo-sujeito e do espírito. O espírito é a emergência continuamente gerada-regenerada em um circuito recursivo “[...] pela atividade cerebral, ela própria gerada-regenerada pela atividade de todo ser, e onde o espírito desempenha papel ativo e organizador essencial para o conhecimento e a ação” (Morin, 2015b, p. 90).

As atividades produzidas pelo espírito se coisificam e possibilitam o surgimento da *noosfera*, em que as (nossas) ideias, crenças, conceitos, definições permeiam nossas existências, nos obsediam e são por nós obsediadas; tomam corpo próprio e nos comandam e nos produzem, mesmo sendo produtos do indivíduo-sujeito humano. Assim como possuímos o gene que nos possui (Morin, 2015a), a emergência do espírito possibilita a produção e possuímos ideias que passam a nos possuir e a se materializarem por meio de nossas ações humanas (Morin, 2011).

As dimensões citadas anteriormente, além de constituir a integralidade-complexidade dos indivíduos-sujeitos, também possibilitam a constituição da condição de *Homo Complexus* do ser humanos. A condição complexa do *Homo* é abordada por Morin (2012, 2000) para contrapor a disjunção estabelecida pelas hiperespecializações que, ao fragmentar os indivíduos-sujeitos, desconsidera a complexidade (e a integralidade) das organizações vivas humanas.

O autor considera o antagonismo, a complementaridade e a concorrência na ambivalência dos diferentes *homos*. Ao abordar o ser humano em sua complexidade, Morin (2012, 2000) propõe outras possibilidades para

compreensão e, conseqüentemente, abordagens sobre o desenvolvimento do indivíduo-sujeito humano.

Nessa perspectiva, é preciso transcender qualquer redução da existência humana apenas à condição do *Homo sapiens* (homem da sabedoria). Por meio do desenvolvimento integral de cada um, é preciso considerar as diferentes dimensões e relacioná-las com a presença do *Homo demens* (o homem da loucura), por exemplo, em nossas vidas. O *demens* nos leva a morrer por amor e a matar por convicções estruturais e inscritas nos genes sociais e culturais dos indivíduos-sujeitos, por exemplo (Morin, 2017, 2015c, 2012, 2011).

Para além de *sapiens* e *demens* (sábio e louco), também somos *faber e ludens* (trabalhador e lúdico); *empiricus e imaginarius* (empírico e imaginário); *economicus e consumans* (econômico e consumista); *prosaicus e poeticus* (prosaico e poético) (Morin, 2012, 2000). Tais complexidades estão presentes nos indivíduos-sujeitos humanos, pois

O homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio (*demens*). O homem do trabalho é também o homem do jogo (*ludens*). O homem empírico é também o homem imaginário (*imaginarius*). O homem da economia é também o do consumismo (*consumans*). O homem prosaico é também o da poesia, isto é, do fervor, da participação, do amor, do êxtase. O amor é poesia. Um amor nascente inunda o mundo de poesia, um amor duradouro irriga de poesia a vida cotidiana, o fim de um amor devolve-nos à prosa. Assim, o ser humano não só vive de racionalidade e de técnica; ele se desgasta, se entrega, se dedica a danças, transes, mitos, magias, ritos; crê nas virtudes do sacrifício, viveu freqüentemente para preparar sua outra vida além da morte. Por toda parte, uma atividade técnica, prática, intelectual testemunha a inteligência empírico-racional; em toda parte, festas, cerimônias, cultos com suas posseções, exaltações, desperdícios, “consumismos”, testemunham o *Homo ludens, poeticus, consumans, imaginarius, demens*. As atividades de jogo, de festas, de ritos não são apenas pausas antes de retomar a vida prática ou o trabalho; as crenças nos deuses e nas idéias não podem ser reduzidas a ilusões ou superstições: possuem raízes que mergulham nas profundezas antropológicas; referem-se ao ser humano em sua natureza. Há relação manifesta ou subterrânea entre o psiquismo, a afetividade, a magia, o mito, a religião. Existe ao mesmo tempo unidade e dualidade entre *Homo faber, Homo ludens, Homo sapiens e Homo demens*. E, no ser humano, o desenvolvimento do conhecimento racional-empírico-técnico jamais anulou o conhecimento simbólico, mítico, mágico ou poético (Morin, 2000, p. 58-59).

As contribuições do autor abrem caminhos para compreender a presença das unidades e dualidades (ou até mesmo múltiplas realidades e contextos) em nossas maneiras de existir neste mundo, por meio de uma autoanálise e compreensão do “outro”.

Tais percepções são ampliadas quando se compreende todas essas interconexões de *homos* em seres que são integrais-complexos e estão em constante desenvolvimento, com potencialidades de emergências ainda desconhecidas. O futuro – permeado por possibilidades, mas carregado de incertezas – pode nos levar a diferentes vias planetária e cósmicas, a depender das escolhas e contextos da humanidade (Morin, 2013). O passado mostra o quanto os diferentes *homos* (*sapiens-demens*, *faber-ludens*, *empiricus-imaginarius*, *economicus-consumans*, *prosaicus-poeticus*) nos levaram a retrocessos, avanços e emergências até então inexistentes em nossas vidas.

Somos seres infantis, neuróticos, delirantes e também racionais. Tudo isso constitui o estofo propriamente humano. O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo imaginário e pode reconhecer o real, que é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; que é possuído pelos deuses e pelas Idéias, mas que duvida dos deuses e critica as Idéias; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e de quimeras. E quando, na ruptura de controles racionais, culturais, materiais, há confusão entre o objetivo e o subjetivo, entre o real e o imaginário, quando há hegemonia de ilusões, excesso desencadeado, então o *Homo demens* submete o *Homo sapiens* e subordina a inteligência racional a serviço de seus monstros (Morin, 2000, p. 59-60).

Os monstros vivem no interior de cada um, sem restrições, como potências a serem acionadas a depender das atividades e acontecimentos vivenciados. Morremos de/por amor e vivemos de/por amor; morremos pela pátria e vivemos pela pátria; destronamos deuses e entronamos lideranças políticas atribuindo-lhes regalias e adorações quase divinas; somos pequeninos em comparação ao cosmo, mas capazes de destruir sociedades históricas (como fizemos) apenas pelo delírio na obtenção de mais metais “valiosos”; desenterramos corpos decompostos de nossos ancestrais, transformados em combustíveis fósseis, para alimentar o quadrimotor lucro, indústria, mercado e técnica. Esses são alguns dos exemplos de como as loucuras podem levar a atos inconsequentes a curto, médio e longo prazo; o quanto somos *complexus* (concorrentes, antagônicos e complementares) e, por isso, somos *Homo complexus*.

Ao mesmo tempo, os delírios da humanidade nos levaram a descobertas, avanços, melhorias e tantos outros benefícios formidáveis. O gênio, como

sinaliza Morin (2017, 2015a, 2000), não reside no *Homo sapiens*, mas no par *sapiens-demens*.

A possibilidade do gênio decorre de que o ser humano não é completamente prisioneiro do real, da lógica (neocórtex), do código genético, da cultura, da sociedade. A pesquisa, a descoberta avançam no vácuo da incerteza e da incapacidade de decidir. O gênio brota na brecha do incontrolável, justamente onde a loucura ronda. A criação brota da união entre as profundezas obscuras psicoafetivas e a chama viva da consciência (Morin, 2000, p. 60).

Os *homos* se articulam e se manifestam conforme os contextos em que estamos inseridos. As ações propostas por nós, as estratégias encontradas para sobreviver e a maneira como habitamos neste e para este mundo são produtos e produtores de nossa relação ecológica com o planeta.

Com isso, a autoecoorganização do *Homo complexus* é o produto e a produção do desenvolvimento integral das dimensões citadas anteriormente. Cada atitude desempenhada pelo indivíduo-sujeito demandará a mobilização das diferentes dimensões que o constitui e, ao mesmo tempo, impulsionam os diversos *homos* citados.

Ao caminhar, por exemplo, o indivíduo-sujeito mobiliza as dimensões física, cognitiva e social, porém, caso o percurso seja pré-estabelecido para ocorrer em trajetos com determinadas paisagens que os deixará sensível, motivado e em êxtase a cada passo, poderá adicionar as dimensões afetiva e cultural. Se realizado por pessoas com o propósito de exercitarem juntas, acrescenta-se a dimensão comunitária.

Conforme encontramos outras pessoas, durante a caminhada, poderão ser demonstrados ou construídos ritos de cordialidade e, com isso, estabelecer vínculos (caso os mesmos indivíduos-sujeitos se encontrem diariamente). Nesse exemplo, além das dimensões citadas, os indivíduos-sujeitos mobilizarão os *homos sapiens-demens, prosaicus-poeticos* (se a atividade, além de prazerosa, for parte da rotina diária e tornar-se “obrigatória”); *faber-ludens* (se a atividade compor o trajeto para o cumprimento de atividades laborais, atrelando-a com algo que seja prazeroso em executar).

Por fim, a caminhada contribuirá para a *autoecoorganização* do indivíduo-sujeito, pois a constância pode melhorar o condicionamento físico e as células (as quais possuímos e nos possuem) se fortalecerão. O sistema imunológico é fortalecido e as descargas de adrenalina poderão colaborar para a melhora do

ânimo no cumprimento das atividades diárias. Com isso, a atividade física não produz apenas o bem-estar às dimensões físicas e biológicas do corpo, mas também, nos relacionamentos intra e interpessoal.

O exemplo permitiu ilustrar, por meio de uma prática comum nas sociedades, a maneira como a integralidade-complexidade de todo indivíduo-sujeito humano se articulam e se manifestam. Ao trazer para o nosso cotidiano enquanto docentes, essas mesmas dimensões também são mobilizadas em nossos atos. As práticas docentes são produtos de saberes – escolares, curriculares, familiares, sociais, formação – construídos ao longo da vida (Tardif, 2014).

Os saberes da experiência são a manifestação da integralidade e da complexidade dos docentes, os quais se relacionam e interrelacionam com seus pares e com outros indivíduo-sujeitos, para além do ambiente escolar. Mobilizam em seus atos as diferentes dimensões (física, biológica, cognitiva, social, afetiva, cultural, comunitária, psicológica e espiritual), juntamente com os *homos* da sua complexidade, para o seu fazer pedagógico e a construção de sua identidade (pessoal e profissional).

Nossas práticas docentes estão impregnadas de saberes, hábitos, valores e crenças que nos constituem. Elas se manifestam no cotidiano escolar e, muitas das vezes, não estão previstas nos planos curriculares e tampouco nos planejamentos das aulas.

Durante os diálogos com os discentes, socializamos, além dos assuntos previstos nos componentes curriculares, nossas experiências, crenças, alegrias, tristezas. Ao dialogar com os nossos pares, compartilhamos e apropriamos de saberes constituídos por meio de vivências pessoais ou no exercício do trabalho individual, do outro ou do coletivo. Podemos, em dados momentos, expressar nossa vulnerabilidade e falibilidade e isso, talvez, possibilita relações mais humanizadas ou mais segregadoras e excludentes. A ecologia da ação, neste último caso, nos mostra o quanto os atos planejados podem não sair conforme o previsto e, com isso, culminar em outra situação diferente do proposto, pois:

Em função das múltiplas interações e retroações no meio em que se desenrola a ação, uma vez desencadeada, escapa, com frequência, ao controle do ator, provoca efeitos inesperados até mesmo contrários ao esperado.

1º princípio: a ação não depende apenas das intenções do ator, mas também das condições do meio em que se desenrola.

2º princípio: os efeitos a longo prazo da ação são imprevisíveis (Morin, 2017, p. 208).

A incerteza, nessa perspectiva, deve ser encarada como condição de todas as existências, especialmente as humanas em sua relação dialógicas com as diferentes identidades que nos constitui e os contextos em que nos encontramos inseridos.

Quando os dados de pesquisas nacionais e internacionais sobre a violência contra mulheres, por exemplo, são apresentados, deveríamos nos perguntar: será que aí não está uma professora violentada? Como ela se sente ao tratar sobre a violência contra as mulheres, em sala de aula, e ser violentada em seu lar ou núcleo familiar? Quais os mecanismos para auxiliá-la, pois, afinal, somos humanos em relação com outros seres humanos?

Podemos também realizar perguntas semelhantes quando tratamos das populações preta, LGBTQIAPN+ ou até mesmo das que estão em insegurança alimentar. Ao abordar a valorização profissional do magistério é preciso abranger outros aspectos, que não apenas a remuneração. A dignidade para o exercício da docência requer infraestrutura mínima, investimentos, melhores salários e qualidade de vida. Viver poeticamente não se limita apenas aos discentes, mas abrange os docentes. É preciso perguntar: os profissionais da Educação Básica do nosso país têm qualidade de vida? Têm tempo para o ócio?

Teixeira (1999) alertou sobre isso desde o final da década de 90 e parece ter ocorrido poucos avanços em ações para amenizar os contextos de muitos profissionais da Educação. A jornada de trabalho exige dedicação quase que exclusiva e integral às atividades laborais. Os tempos estão cada vez mais curtos. O deslocamento entre as instituições de ensino (quando os professores trabalham em dois turnos seguidos) quase que impossibilita a alimentação correta. Quantos não optam por *fast foods* ao invés de refeições mais saudáveis? Com isso, os relacionamentos intrapessoais estão cada vez mais escassos, pois são raros os momentos de refeições na companhia dos pares, de modo que se estabeleça diálogos prazerosos e proveitosos.

Tais ponderações, e tantas outras vivências não citadas, servem para refletir sobre os cansaços e desânimos dos docentes, que devem ser analisadas em uma perspectiva mais profunda e complexa. Morin (2015c, 2013, 2011) enfatiza a importância de recuperar a vocação docente e trazer de volta o Eros

pedagógico dos profissionais da Educação. Ao mesmo tempo, também pondera o quanto o desrespeito, a desvalorização e a falta de condições de trabalho têm impactado no fazer docente. Algo também defendido por Imbernón (2012), quando aborda as influências dos contextos no desenvolvimento profissional dos docentes.

Ora, o Eros pedagógico pode se manifestar sem condições mínimas para o exercício profissional? Há espaço para se tratar do Eros quando as crenças de mudança e melhora na profissão se esvaem? É preciso regenerar as concepções sobre os professores e, antes de nos conceber enquanto profissionais, compreender-nos, primeiramente, como seres humanos, respeitando a nossa condição humana, cujas identidades cósmica, física, terrestre e humana estão imbricadas e compõem as existenciais de todo ser humano.

No circuito recursivo autoecoorganização-desenvolvimento integral é preciso incluir o *Homo complexus*, não como ponto de chegada ou partida, mas enquanto condição generativa e regenerativa desse circuito. Enquanto todo microrganismo e organização viva são autoecoorganizadores, apenas a espécie *Homo sapiens* desenvolveu as dimensões cultural, comunitária, psicológica e espiritual, bem como as uni-dualidades do *Homo complexus*.

Reconhecer o indivíduo-sujeito docente enquanto ser integral-complexo exige propostas de formação que incorporem e planejem outras vias considerando o circuito autoecoorganizador-desenvolvimento integral. A formação não se limita a um tempo e espaço, mas abrange todos os momentos em que há transformações no desenvolvimento integral do docente.

Essa proposta não desloca a atenção primordial das escolas para os professores. Sim, os estudantes, sem a menor sombra de dúvidas, são um dos principais objetivos das instituições de ensino, sem eles não haveria escolas. Porém, sem os professores tampouco as escolas existiriam. Com isso, há de se considerar docentes e discentes como os protagonistas de toda e qualquer ação educativa escolar a ser planejada, desenvolvida e avaliada, incluindo a formação dos professores.

No próximo tópico, articulo a proposição por uma outra via para a formação dos professores, considerando a participação docente nos atos de planejar, desenvolver e avaliar os processos formativos, tendo o circuito

autoecoorganizador-desenvolvimento integral dos professores como ponto central das estratégias propostas.

3.2 MINHA DOR É PERCEBER QUE APESAR DE TERMOS FEITO TUDO: AINDA É PRECISO DEFENDER OS PROCESSOS FORMATIVOS QUE CONSIDEREM A INTEGRALIDADE-COMPLEXIDADE DOS INDIVÍDUOS-SUJEITOS DOCENTES

Há de se considerar todo um contexto ao nos constituirmos enquanto docentes, que não podem se limitar apenas aos anos e às horas em que ficamos sentados nos bancos das universidades ou das instituições de formação de professores.

Há outros princípios, dimensões a serem consideradas quando se propõe a formação de professores, as quais precisam pautar os planejamentos, desenvolvimento e avaliação das ações formativas. É preciso valorizar, em primeiro lugar, os participantes do processo, bem como os saberes constituídos por nós, docentes, por meio das experiências e vivências ao longo de nossas histórias de vida.

As epígrafes dessa seção são manifestos e, ao mesmo tempo, subsídios para referendar o que há tempos muitos intelectuais da área têm dito, porém, seus comentadores e os formadores de professores parecem desconsiderar.

A formação de professores tem sido campo de disputa há tempos. Estudiosos, fundações, órgãos governamentais e os gestores educacionais buscam (re)definir qual caminho percorrer a fim de atender às necessidades educacionais do cenário brasileiro. No entanto, as carências, deturpações e ausências da participação de docentes na concepção, no desenvolvimento e na avaliação distanciam as propostas de formações das necessidades educativas vivenciadas.

Ao abordar a importância de se valorizar a integralidade-complexidade dos docentes nos processos formativos, defendo uma outra perspectiva e entendimento sobre a formação de professores. A própria acepção sobre formação merece análise profunda e complexa.

A palavra formação, devido a algumas práticas que nela são desenvolvidas, nos remete à idéia de dar forma, moldar, como se os outros – educadores, professores – fossem uma massa amorfa que só

saísse desse estado a partir das informações, conteúdos e teorias que orientam as propostas formadoras. Esse entendimento da formação como algo externo ao sujeito e localizado somente no conhecimento ou naquele que o transmite, por mais que estes sejam inovadores e atuais, é limitado e simplista. Mera ilusão de um poder que não quer ver a capacidade do outro de se apropriar, fazer próprio, reapropriar-se, na busca de um sentido que, em vez de superpor saberes, favoreça que os saberes de cada um se alarguem a partir de outros entendimentos e apropriações (Leitão, 2004, p. 26).

Distante de qualquer reducionismo e simplificação do ser, é preciso outro entendimento sobre a formação de professores, que considere a integralidade-complexidade dos docentes como condição existencial, a qual não se limita aos tempos e aos espaços formativos. A própria formação é um processo contínuo e característico de todo ser humano, pois:

Enquanto sujeitos históricos, construimo-nos a partir das relações que estabelecemos conosco mesmos, com o meio e os outros homens e mulheres, e é assim, nessa rede de interdependência, que o conhecimento é produzido e partilhado. As interações humanas vão constituindo a cultura, e a *educação* consiste na apropriação/recriação desse conhecimento acumulado pela humanidade; nesse sentido, o processo educativo permeia toda vida humana. As instituições educativas afirmam-se como espaços sociais em que esse movimento ocorre de forma sistematizada. Contudo, o processo educativo não se restringe a elas, ao contrário, perpassa toda vida humana. Por meio da educação, o sujeito amplia sua visão de mundo e se organiza para atuar de forma crítica, propositiva e humana. O conhecimento é, assim, uma possibilidade de libertação. A educação coloca-se, dessa forma, como prática social, tanto em sua vertente institucionalizada como em sua vertente informal. Já a formação é um processo interior; ela liga-se à experiência pessoal do sujeito que se permite transformar pelo conhecimento. Assim, podemos afirmar que, potencialmente, todos os espaços e tempos da vida são espaços e tempos de formação, de transformação humana (Bragança, 2011, p. 158).

Com isso, ao ampliar a compreensão sobre a formação, a autora propõe que:

[...] enquanto os processos educativos constituem práticas sociais, a formação é interior e liga-se à experiência do sujeito que se permite transformar pelo conhecimento. O estar no mundo, com as pessoas e a natureza, vai abrindo caminhos para uma transformação e, ao mesmo tempo, projeta-se nas relações do sujeito, numa dialética entre o “eu” e o “nós” (Bragança, 2011, p. 161).

O entendimento sobre formação apresentado pela autora pode ser associado com a inscrição do indivíduo-sujeito docente no circuito autoecoorganizador-desenvolvimento integral. Assim, a formação de professores precisa ser concebida para além das ações formais destinadas aos docentes. É preciso alargar as possibilidades e potencialidades formativas,

valorizando os diferentes tempos, espaços, saberes e dimensões ou mesmo a própria vida de cada indivíduo-sujeito docente em formação.

Almir Sater e Renato Teixeira, em seus momentos poéticos enquanto compositores, introduziram nas estrofes a seguir importantes reflexões utilizadas por mim para, também, pautar e abordar a formação de todo indivíduo-sujeito humano, em uma perspectiva complexa e, para este trabalho, que considere a integralidade-complexidade dos professores, assim dizem:

Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais

Hoje me sinto mais forte
Mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco sei
Ou nada sei

[...]

Penso que cumprir a vida
Seja simplesmente
Compreender a marcha
E ir tocando em frente

Como um velho boiadeiro
Levando a boiada
Eu vou tocando os dias
Pela longa estrada, eu vou
Estrada eu sou

[...]

Todo mundo ama um dia
Todo mundo chora
Um dia a gente chega
E no outro vai embora

Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz
E ser feliz

Conhecer as manhas e as manhãs
O sabor das massas e das maçãs

É preciso amor pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir

Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais

Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si

Carrega o dom de ser capaz
E ser feliz
(Sater; Teixeira, 1990)

Com isso, pelas possibilidades das experiências de uma vida que requer paciência, amorosidade, poesia e ao mesmo tempo os antagonismos e as complementaridades do *Homo Complexus*, é preciso abrir espaços para tomada de consciência sobre outras percepções em relação a formação de professores. Mais do que corpos executores de políticas públicas, os docentes são seres humanos integrais e com complexidades inúmeras, cujas emoções, sentimentos e toda corporeidade manifesta nesse mundo vida deve ser valorizada em todos os processos formativos a eles destinados.

Nóvoa (2022), Tardif (2014), Imbernón (2012) e Marcelo (2009) apresentam em suas obras outras proposições para os processos formativos, por meio da valorização de outras dimensões, experiências, espaços e tempos necessários à formação dos professores. Em seus escritos, percebo argumentos convergentes com a valorização da integralidade e da complexidade docente.

No contexto atual, o cenário educacional brasileiro, especialmente após os anos de Ensino Remoto, isolamento social e adequações a outras realidades educacionais, escancarou a desigualdade social e a necessidade de considerar outras dimensões, além da cognitiva, em estudos com a participação dos docentes. Isso reforça a importância de romper com a lógica fragmentadora, reducionista e simplificadora dos processos investigativos, como proponho nesse estudo. Ninguém está restrito às capacidades cerebrais. Somos seres além de qualquer simplificação ou redução às partes ou às dimensões que nos constituem.

É preciso ampliar as percepções e as possibilidades de como operacionalizar a formação dos docentes, considerando suas histórias de vida, os contextos em que estão inseridos, as potencialidades e as necessidades pessoais e profissionais e a imbricação de ambas para a constituição do ser (humano) docente em sua integralidade e com as suas complexidades.

As transformações do ser humano ocorrem a partir das experiências constituídas, independente se ocorreram em suas vivências profissionais ou pessoais, pois ambas estão conectadas. Com isso, é preciso considerar os professores como produtos e produtores das próprias histórias de vida, as quais

são fontes geradoras de conhecimentos a serem valorizados e incorporados nas formações continuadas – como proporei a seguir.

Huberman (1999), ao identificar as fases do ciclo de vida profissional dos professores, enfatizou que elas podem ser determinadas por meio das vivências ao longo das carreiras dos docentes. As fases, conforme o autor, não são deterministas e inflexíveis. Elas poderão variar conforme as experiências profissionais (e pessoais). Com isso,

O desenvolvimento de uma carreira, é assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidade. O fato de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem, ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise econômica) (Huberman, 1999, p. 38).

Por ser um processo, depende das experiências, seja profissional ou pessoal, dos docentes, envolvendo as dimensões e as complexidades humanas constituintes de cada um. Os fatos internos e externos apresentados pelo autor são os contextos, os ecos em que os indivíduos-sujeitos docentes se encontram. As experiências proeminentes de nossas diferentes vivências nos levam a transformações interiores, possibilitando a autoecoorganização-desenvolvimento integral, em um circuito de produto e produção de vivências pessoais e coletivas que possibilitarão outras experiências.

Essa autoecoorganização, como exposto anteriormente, não ocorre sem a mobilização das dimensões física, biológica, cognitiva, social, afetiva, cultural, comunitária, psicológica e espiritual dos seres humanos. Desconsiderar esses aspectos, condicionantes de nossas existências, seria anular o que todo ser humano é desde sua gestação. Nessa vertente, a valorização das experiências, história e contextos de vida dos professores e o reconhecimento de nossa integralidade é condição *sine qua non* para qualquer formação destinada aos professores.

Ao apresentar as fases do ciclo de vida profissional, os estudos de Huberman (1999) abriram outros caminhos para se pensar a carreira docente (Marcelo, 2009), suas histórias de vida por meio da construção de seus saberes (Tardif, 2014) e as possibilidades para a formação inicial (Nóvoa, 2022) e continuada (Imbernón, 2012) dos professores.

Há outras possibilidades e formações vivenciadas diariamente pelos docentes, que acabam sendo desconsideradas ou menosprezadas quando se pensa em formação. Marcelo (2009) Imbernón (2012), Tardif (2014) e Nóvoa (2022), cada qual com seu centro de interesse, apresentam as potencialidades e possibilidades formativas dos professores, para além de cursos estruturados e limitados às transmissões de saberes sem qualquer significado para os docentes.

Quando apresento outro sentido para a formação, corroboro com os defendidos por Leitão (2004) e Bragança (2011), pois entendo que ao participar de rodas de conversas, apreciar películas cinematográficas em salas de cinema, musicais ou peças teatrais, assistir telejornais, socializar e (re)conhecer experiências durante diálogos entre professores ou com outros membros de uma comunidade/população e tantas outras experiências podem ser considerados como momentos formativos.

A educação enquanto fenômeno cultural para além do espaço escolar e dos tempos geracionais (Bragança, 2011; Brandão, 2007), não se limita a um tempo e a um espaço (Gadotti, 2009). Assim como há diferentes processos educativos e, com isso, educações, também se faz necessário aceitar que há diferentes processos formativos e, com isso, formações, as quais podem acontecer em diferentes espaços, contextos sociais e culturais. As possibilidades de se aprender em casa, na escola, nos grupos de convivência social, templos religiosos, oficinas de arte e outros ambientes significa a possibilidade de haver outras formações.

Não havendo divisionismo entre os momentos em que aprendemos e desenvolvemos nossas potencialidades, é preciso pensar e considerar outras possibilidades para os processos formativos dos professores, pois o tempo de aprender, reaprender e desaprender não cessa e, por isso, o desenvolvimento dos indivíduos-sujeitos docentes é contínuo, integral e complexo. Nesse sentido, fica a dúvida: as universidades, as secretarias de Educação e o próprio Ministério da Educação ao planejarem, desenvolverem e avaliarem as ações formativas, têm considerado as outras possibilidades de formações existentes?

O exercício da profissão docente envolve a constante busca por uma identidade, a qual é constituída a partir dos saberes construídos ao longo dos tempos geracionais, dos contextos de vida (pessoal e profissional), das

experiências constituídas em diferentes tempos e espaços, as relações humanas e a maneira como vivemos e habitamos este mundo. Marcelo (2009), ao caracterizar e definir o desenvolvimento profissional docente (DPD), inclui as diferentes experiências como causas produtoras e produtos do processo. Para ele, o DPD é:

[...] um processo individual e colectivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais. [...] Nos últimos tempos, tem-se vindo a considerar o desenvolvimento profissional como um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planificadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente. Deve entender-se o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. As identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais (Marcelo, 2009, p. 7).

Mesmo limitando o DPD à escola, entendo a necessidade de considerar os contextos não escolares como iguais influenciadores no desenvolvimento (integral) dos professores, os quais buscam essa identidade profissional e, também, pessoal enquanto habitam esse mundo vida. O DPD pode ser entendido como produto do circuito autoecoorganização-desenvolvimento integral, retroagindo sobre os docentes e as dimensões mobilizadas para a constituição das experiências pessoais e profissionais. Ainda há de se considerar que a pessoalidade do ser docente não está separada da sua profissionalidade. Ambas estão imbricadas e são condicionantes de todas as formações vivenciadas por nós.

O DPD ao ponderar as diferentes formações, formais e informais, vivenciadas no ambiente escolar não deveria desconsiderar as outras formações não escolares, as quais contribuem de igual maneira para a constituição do “eu”. Podemos utilizar de diversos artifícios para ocultar as personas constituídas em nós por meio da busca dessa identidade, por exemplo, mas isso não significa anular, por completo, as verdadeiras identidades que constituímos e nos atravessam e nos acompanham ao longo de nossas vidas.

Nesse sentido, não há uma formação de professores, mas diferentes formações, as quais acontecem em diferentes tempos e espaços. O diálogo entre os professores, por exemplo, pode ser compreendido como momento formativo, quando ocorre a socialização de experiências, angústias e/ou soluções sobre as problemáticas identificadas (Imbernón, 2012), mas os momentos de lazer, cultura, descontração, prazeres, tristezas, alegrias e raiva vivenciados por nós também são formativos e constituirão essa identidade ou esse “eu”, do qual não podemos fugir.

Sergio Magrão e Luiz Carlos Sá, ao comporem a música citada na epígrafe desta seção, foram felizes ao transmitirem em versos e estrofes o que todos os habitantes deste planeta buscam na constituição do seu “eu”. No entanto, esse “eu” não existe sem a relação com o “outro” que pode levar a emergência de um “nós”, a coletividade, a sociedade, a comunidade que extrapolam os momentos formais e adentram à informalidade de nossas existências.

No campo de atuação dos professores, mesmo em uma formação em que a individualidade ou a *autoformação* são aspectos a serem reconhecidos, é preciso pensar que ela é uma ação colaborativa, a qual se dá por meio, a partir e com a comunidade.

O *lócus* de atuação profissional deve ser valorizado e com isso se faz necessário possibilitar as socializações de experiências – por meio de uma comunidade de práticas (Imbernón, 2012) – angústias, anseios, tristezas e inquietações (em todas as dimensões e contextos de suas vidas, pessoais e profissionais) vivenciadas pelos docentes, pois “A formação deve passar da ideia de “outros” ou “eles” para “nós” (Imbernón, 2012, p. 81). É preciso possibilitar “Uma maior importância ao desenvolvimento pessoal mediante a possibilidade de engrandecer as atitudes e as emoções no coletivo e não ocultá-las [...]” (Imbernón, 2012, p. 69) e, com isso, promover

A potencialização da autoestima coletiva diante dos problemas que aparecem na realidade social e no ensino. A instituição educacional é o reflexo fiel do que acontece na sociedade, e não é aceitável culpar os professores pelos muitos problemas que aparecem e que são produto das novas estruturas familiares e sociais (Imbernón, 2012, p. 69).

A potencialização da autoestima encontra-se na recuperação do sentido da docência, o Eros pedagógico proposto por Morin (2021b, 2015c). É preciso, no entanto, possibilitar condições reais para efetivação desse amor, por meio de reformas urgentes para instituição de uma cultura organizacional colaborativa, valorizadora, fraterna, solidária e com condições dignas para se viver poeticamente e exercer a profissão. Para Imbernón (2012, p.80),

O desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilita ou impede que os professores avancem na questão da identidade. A melhoria da formação e a autonomia para decidir ajudarão esse desenvolvimento, mas a melhoria de outros fatores também o favorecerão de forma decisiva (salários, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação laboral, etc.). Podemos realizar uma excelente formação e encontrar-nos com o paradoxo de um desenvolvimento próximo da proletarização dos professores, porque talvez outros fatores não estejam suficientemente garantidos nessa melhoria. E isso repercute, obviamente, não apenas no desenvolvimento profissional, mas também no desenvolvimento pessoal e identitário.

Ao considerar os fatores externos, é urgente pensar nos contextos sociais, pessoais, culturais e comunitários vivenciados pelos professores e como esses influenciam na sua existência e atuação profissional. Os julgamentos sobre condutas profissionais tidas como inapropriadas não podem ficar na superficialidade. É preciso exercitar a humanidade existente em cada um de nós e reconhecer tal condição como abertura para se vislumbrar o outro como igualmente humano, cujos erros não devem ser encarados com desprezo, por exemplo, mas como indicativos de tentativas ou de pedidos de ajuda, quando se tratam de situações mais graves.

A humanização das relações também exige a compreensão da compreensão e da incompreensão do outro (Morin, 2012, 2000), reconhecendo a integralidade-complexidade como produto e produtora das relações humanas (pessoais e profissionais) estabelecidas dentro e fora dos espaços de atuação profissional.

Os argumentos apresentados nos parágrafos anteriores são aspectos a serem considerados nas propostas de formação dos professores. Sendo, inclusive, o ponto de partida para se iniciar qualquer processo, tendo a história de vida dos docentes como ação inicial.

A constituição de uma comunidade se dá pelas aproximações afetivas e sociais a partir de pontos que mantém seus membros próximos, em coletividade.

É preciso, nesse sentido, de estratégias que possibilitem conhecer quem são os membros do coletivo, com potencial de se tornar uma comunidade. Para esse movimento ser consolidado, é preciso saber quem é o outro. Como dito anteriormente, a compreensão ocorre por meio da projeção e da identificação do “eu” com as experiências do “outro” (Morin, 2012).

Imbernón (2012) defende espaço na formação de professores para compartilhamento de história de vidas e das autobiografias docentes, caminhos iniciais para uma autoanálise. Morin (2012), em uma análise sobre as éticas, defende esse mesmo movimento, em que a autoanálise e a autocrítica são pontos de partida para a constituição de uma autoética. A formação ou as formações dos professores são caminhos para abertura e consolidação de relações mais humanas, com possibilidades de serem ampliadas para outros segmentos da comunidade na qual estão inseridos e atuam.

A aproximação entre os professores e estes com os outros segmentos da comunidade é premissa fundamental para o desenvolvimento de todo trabalho educacional escolar que vise e valorize a integralidade e a complexidade dos diferentes indivíduos-sujeitos, especialmente os docentes. É por meio da comunidade, ou do próprio senso de comunidade, que são estabelecidas relações fraternas e solidárias. A convivência comunitária é o produto e a produção da aproximação entre o “eu” e o “outro” para a constituição de um “nós”. É por meio da colaboração, do comum, que se inicia todo processo transformador. São as mobilizações das diferentes dimensões do ser docente, em especial a comunitária, que também precisam ser valorizadas. Nesse sentido:

Se as instituições escolares, como espaços de troca entre grupos de profissionais, de alunos, de pais e mães, não são capazes de trabalharem em com e de gerar novas atividades, momentos de obscurantismo, de rotina, de dependência e de alienação profissional ou de assunção de uma maior proletarização profissional serão perpetuados. Assim, é de grande importância o desenvolvimento do aspecto humano e grupal dos professores, no sentido de se desenvolverem processos atitudinais colaborativos e relacional como parte do processo profissional (Imbernón, 2012, p. 73).

É também por meio da relação em comunidade que se assume o compromisso ético comunitário (Morin, 2017). Defende-se ideias em benefício do coletivo, da comunidade e não por benefício pessoal. Não há como os docentes se assumirem como membros de uma comunidade se não forem

compreendidos e valorizados como seres humanos integrais-complexos, condição essa de todo indivíduo-sujeito humano.

Parece óbvio afirmar que somos indivíduos-sujeitos integrais-complexos, independente do tempo geracional vivenciado por cada um dos seres humanos habitantes deste orbe. No entanto, é necessário propor outros caminhos formativos quando se considera a integralidade-complexidade dos docentes e como elas, imbricadas e condicionantes da nossa existência, acabam sendo desconsideradas dos currículos de formação inicial dos professores ou nas propostas de formações continuadas dos docentes.

Os tempos de formação estão além dos espaços e das temporalidades da escola e antecedem a própria atuação dos professores. Como defendido por Tardif (2014), somos os únicos profissionais com o maior tempo de imersão em nossos locais de trabalho, pois, antes de sermos professores, fomos alunos. Além dos saberes escolares construídos durante o período em que fomos estudantes, também construímos os dos saberes familiares, sociais, curriculares a partir de nossas vivências. Poderíamos, inclusive, expandir essas temporalidades, considerando os tempos em que estamos nos bancos das Instituições de Ensino Superior.

No último espaço de formação citado, há de se considerar a maneira como os professores formadores dos docentes acabam por estruturar um itinerário distante das realidades escolares. Ao iniciar a atuação nas instituições de ensino da Educação Básica, nós, professores, nos deparamos com outras realidades, diferentes das abordadas e apresentadas pelos profissionais do Ensino Superior (Nóvoa, 2022; Tardif, 2014). São também esses contextos influenciadores do desenvolvimento integral dos docentes.

Podemos, a depender das experiências, vivenciar outras fases que nos deixam com maior desencanto pela atuação profissional, assassinando o Eros pedagógico existente ou adormecido em nós. Essa realidade gera um descompasso entre o esperado por nós, profissionais formados e o que encontramos quando iniciamos a docência.

No âmbito da formação continuada, Imbernón (2012) apresenta um cenário ainda mais estarrecedor quanto ao *modus operandi* como ela tem acontecido. O autor critica a maneira como os professores são tratados e concebidos. As experiências pessoais e profissionais são desconsideradas e os

docentes da Educação Básica são vistos como ignorantes, os quais precisam de especialistas nas áreas para abordarem sobre temas específicos, por não parecerem ter a expertise necessária para lidar com as questões pedagógicas da docência.

Em casos assim, os professores são uns ignorantes que assistem às seções que pretendem “culturalizá-los” profissionalmente, que tentam solucionar seus problemas, muitas vezes sendo conduzidas por um formador sem experiência prática (Imbernón, 2012, p. 29).

Ainda sobre esse cenário, “A tradição de preparação dos formadores ou dos planos de formação consiste em atualizar e culturalizar os professores em conhecimentos de qualquer denominação ou tipologia” (Imbernón, 2012, p. 11), inscrevendo em nossos genes culturais e sociais *imprintings* de normas, conceitos, percepções e “verdades” sobre a Educação Escolar e a sociedade, em seus sentidos mais amplos.

Ora, a ideia de atualização e culturalização dos professores, mais uma vez, significa a redução, a racionalização e a simplificação do ser docente, o qual parece não poder ser configurado como profissional capaz de pensar e propor soluções para as problemáticas dos cotidianos escolares.

Na contramão dessa realidade, o autor defende que formação de professores “[...] mais do que atualizá-los, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc., e os formadores de professores deve saber criar tais espaços para passarem do ensinar ao aprender” (Imbernón, 2012, p. 11). Assim, passa

[...] pela condição de que estes vão assumindo uma identidade docente, o que supõe a assunção do fato de serem sujeitos da formação, e não objetos dela, como meros instrumentos maleáveis e manipuláveis nas mãos de outros (Imbernón, 2012, p. 11).

Dessa maneira,

Talvez devamos nos introduzir na teoria e na prática da formação em novas perspectivas: as relações entre os professores, as emoções e atitudes, a complexidade docente, a mudança de relações de poder nos centros de formação, a autoformação, a comunicação, as emoções, a formação na comunidade, e se separar da formação disciplinar tão comum nos planos e nas práticas de formação (Imbernón, 2012, p. 25).

O corpo que executa os ditames do Estado precisa ser valorizado e convidado a pensar sobre sua própria formação. É preciso diminuir o

distanciamento entre o que se propõe e as reais necessidades encontradas pelos docentes nas escolas brasileiras. Nóvoa (2022), Tardif (2014) e Imbernón (2012) propõem essa aproximação nas formações (iniciais e continuadas).

Nóvoa (2002) defende a criação de um terceiro lugar de formação, em que os professores, as universidades e as escolas possam desenvolver ações colaborativas, em uma perspectiva horizontal, valorizando os diferentes saberes construídos pelos docentes com maior tempo de atuação nas instituições de ensino.

Repensar a formação de professores passa pela criação de um novo ambiente institucional e pedagógico. Os ambientes atualmente existentes nas universidades não são propícios à formação profissional docente. Como para as restantes formações profissionais, também a formação de professores necessita de uma nova institucionalidade, de um “terceiro lugar” para formar os professores. Trata-se de criar um novo lugar institucional, interno e externo, que promova uma política integrada de formação de professores, por um lado, dentro da universidade, por outro lado, ligando a universidade às escolas públicas da “cidade”. A intenção é instituir, não apenas um espaço de diálogo, mas principalmente um espaço de decisão institucional, o que implica mudanças profundas na organização dos cursos e dos programas (Nóvoa, 2022, p. 80-81).

Ainda para o autor

O objetivo é instituir uma comunidade de formação, isto é, um lugar onde se trabalhe em comum pela formação dos professores, criando as condições para uma verdadeira formação profissional docente. Este terceiro lugar é mais do que a soma das universidades e das escolas (Nóvoa, 2022, p. 81).

Imbernón (2012) propõe ações mais colaborativas, em comunidade e que o individual e o coletivo estejam imbricados, com a valorização dos diferentes contextos e com proposições que partam das realidades escolares, por meio da identificação das situações-problemas vivenciadas pelos docentes. Tanto Imbernón (2012) quanto Nóvoa (2022) apontam a necessidade de considerar os espaços de atuação dos professores e suas experiências deles oriundos como pontos de partidas para as formações propostas.

Essas perspectivas são os caminhos possíveis para revisão de todos os processos formativos concebidos até então, desde sua organização até a sua efetivação e avaliação. Há de se pensar em formações integradas com os contextos dos docentes e, conseqüentemente, o desenvolvimento integral de cada um como uma constante a ser considerada em todos os tempos e espaços

formativos. Insistir nessa proposição não significa cair na redundância, mas ratificar o que, desde o início deste trabalho, tenho insistido.

Acredito que todos os pesquisadores sobre a formação de professores sabem que existe um caminho a percorrer, mas não o encontraram. Há possibilidades apresentadas, mas ainda parecem ser hipóteses e não ações concretas voltadas para a formação dos docentes. Acredito ser a valorização dos professores enquanto indivíduos-sujeitos integrais-complexos a via possível a ser explorada no âmbito das formações dos professores, prezando por um fazer investigativo e formativo responsável, solidário, fraterno e harmônico.

Pensar em possibilidades para a formação de professores em uma perspectiva que valorize a integralidade e a complexidade dos docentes requer (re)conhecer e compreender os contextos sociais, culturais, comunitários em que os docentes estão inseridos e suas implicações no desenvolvimento integral dos indivíduo-sujeitos.

Exige, reconhecer que as carências da própria sociedade impedem também que os professores tenham acesso aos direitos constitucionais, os quais impossibilitam o respeito, o estímulo e a valorização das diferentes dimensões.

Isso também significa reconhecer a urgências das reformas da sociedade, da vida e a do pensamento propostas por Morin (2013, 2017, 2012) em respeito às integralidades-complexidades de todos os indivíduos-sujeitos humanos.

Apesar de apresentar o respeito e a valorização da integralidade dos indivíduos-sujeitos docentes, reconheço as limitações políticas, sociais, culturais e existenciais para incorporá-lo aos diferentes processos formativos, considerando, inclusive, que a própria população, assim como os professores, pode ter seus direitos limitados e com isso não serem atendidos em sua integralidade.

O que cabe aos professores e a nós neste momento é pensar na via possível, dando início a uma reforma sobre a formação de professores e possibilitando caminhos a serem desbravados futuramente. No entanto, reafirmo a importância e urgência de pensar ou reconhecer outras possibilidades e formatos que considerem essa integralidade como centro de todas as ações destinadas ou geradas por seres humanos.

Quando Morin (2013) propôs as reformas citadas anteriormente, o autor apresentou possibilidades para tomadas de atitudes, complexas, em relação às

urgências de nossa sociedade e seus habitantes. Propôs formas diferentes para vivermos e habitarmos este planeta de maneira amorosa, solidária, fraterna, ética, comunitária e, acima de tudo, humana.

Quando o pensador francês escreveu o livro *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*, pontuou a importância de um ensino centrado na condição humana (Morin, 2000). Para o autor

Conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo, e não separá-lo dele [...] todo conhecimento deve contextualizar o seu objeto, para ser pertinente. “*Quem somos?*” é inseparável de “*Onde estamos?*”, “*De onde viemos?*”, “*Para onde vamos?*” (Morin, 2000, p. 47).

As quatro questões, inseparáveis, podem adentrar ao ensino da condição humana e podem se associar a própria formação humana. Ao entender a formação como processo de transformação e atravessamento, o qual ocorre de dentro para fora, é possível afirmar que ela também é uma *autoformação* (Bragança, 2011).

O “si” e o “eu” de cada um são compreendidos a partir das reflexões sobre “Quem somos?” ou “Quem sou eu?”; “De onde viemos?” e “De onde eu vim?”; “Onde estamos?” e “Para onde vamos?” dependerá de o indivíduo-sujeito responder “Onde estou?” e “Para onde irei?”. Essas indagações estão em uma dialógica, cujos produtos e produtores dependerão de um movimento individual e coletivo; micro e macro; local e global; do eu e do outro. Tais indagações foram, inclusive, as perguntas norteadoras da investigação a ser apresentada nas seções seguintes.

Essa, no entanto, não é a única possibilidade de pensar e oferecer formação (inicial e/ou continuada) aos profissionais da Educação. Imbernón (2012), Tardif (2014), Nóvoa (2022) e outros pesquisadores do campo apresentam alternativas possíveis. Pretendo, com o produto desta investigação, somar a elas e socializar mais um caminho para a formação dos profissionais e, talvez, via de abordagem para investigações futuras sobre a formação de professores.

Assim, socializo a seguir a experiência produto desta investigação, tendo enquanto alternativa para a formação dos profissionais da Educação que seja possível valorizar a integralidade-complexidade dos participantes.

**4 RODA MUNDO, RODA GIGANTE, RODAMOLINHO, RODA PIÃO. O TEMPO
RODOU NUM INSTANTE NAS VOLTAS DO MEU CORAÇÃO: NOTAS
PRELIMINARES SOBRE AS JORNADAS**

*A gente toma a iniciativa
Viola na rua, a cantar
Mas eis que chega a roda-viva
E carrega a viola pra lá
(Buarque, 1967)*



Os desafios, os episódios e as vivências da investigação nortearam o presente estudo. Com o decorrer dos processos investigativos, me deparei com inúmeras necessidades e utilizei de diferentes estratégias para lidar com os acontecimentos emergentes.

Como o título da seção sugere, as diferentes rodas, movimentos cíclicos e circulares no fazer investigativo, me impeliram a rever os caminhos iniciais. Precisei me debruçar em outras vias para construção do material empírico e, a partir disso, aceitar as vivências-acontecimentos como uma condição não apenas dos EVAs, mas de todo o fazer investigativo. A cada vivência-acontecimento da pesquisa, estratégias emergiram como respostas às necessidades aparentes.

Os desafios iniciais, como descreverei no tópico a seguir, demandaram abortar os planejamentos iniciais e aceitar o desafio de compreender os contextos das participantes para, então, desenhar outras vias de abordagem para construção do material empírico.

Desta forma, pude então estruturar uma proposta formativa a partir das necessidades indicadas pelas participantes, de acordo com suas narrativas, tendo as vivências-acontecimentos e a integralidade-complexidade bases para o desenvolvimento da formação.

4.1 A GENTE QUER TER VOZ ATIVA, NO NOSSO DESTINO MANDAR: PRIMEIROS DESAFIOS QUANDO O CAMPO “DÁ O TOM” DA PESQUISA

Como a própria canção do Chico Buarque (1967), utilizada na epígrafe desta seção, representa, nem tudo está sob o nosso controle quando se refere ao desenvolvimento de uma investigação. Aprendi isso com os desafios iniciais do estudo, os quais detalho a seguir.

No decorrer da investigação, me mantive ativo no desempenho de minhas funções enquanto docente na Rede Municipal de Ensino de Uberaba, atuando tanto na Educação Infantil (na Sala de Recursos Multifuncionais) quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (4º ano). Isso me forneceu informações básicas para pensar, repensar, alterar e compreender as etapas propostas, considerando os contextos profissionais vivenciados tanto por mim como pelas

professoras participantes, as quais também pertenciam à mesma Rede de Ensino.

O segundo semestre de um ano letivo parece curto (e cronologicamente é) para quem está na regência de turmas da Educação Básica. Geralmente o primeiro semestre é organizado para ocorrer entre os meses de fevereiro e julho do ano vigente, enquanto o segundo semestre ocorre entre os meses de agosto e dezembro.

Conforme a organização e o funcionamento de cada sistema/rede/instituição de ensino, o segundo semestre, além de ser organizado em menos meses, também abarca ritos importantes no contexto escolar, tais como: bimestres mais curtos em relação aos primeiros (3º bimestre: agosto e setembro; 4º bimestre: outubro, novembro e dezembro); recuperação de aprendizagem dos alunos que não atingiram os níveis mínimos esperados nas avaliações escolares; avaliações em larga escala; decisões sobre a vida escolar dos estudantes matriculados em turmas em que a reprovação é permitida por lei, entre outros.

O cenário parece exigir dos profissionais do magistério um maior desempenho e uma dedicação quase exclusiva, a fim de cumprir com os ritos da educação escolar antes de concluírem mais um ano letivo.

Esse contexto é vivenciado por todos os docentes da Educação Básica, pois cada ano letivo é preciso cumprir as exigências legais previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996). A legislação em vigor determina a organização do ano letivo em 200 dias letivos, com jornadas diárias de, no mínimo, 4 horas (podendo ser ampliadas, a critério dos sistemas, redes e instituições de ensino).

Além das organizações de tais temporalidades, é preciso considerar as outras rítmicas que permeiam o contexto dos profissionais do magistério, impossibilitando-os de participarem de atividades além das previstas no cronograma escolar. E foi este o exato contexto em que encontrei as participantes inscritas para os EVAs.

Em uma proposta inicial, o primeiro EVA deveria acontecer presencialmente no dia 19/08/2023, sábado. Nessa fase, propus a participação de profissionais do magistério da Educação Básica que atuassem em escolas públicas no município de Uberaba-MG. Utilizei a figura 7 para as divulgações, as

quais foram feitas por meio de listas de transmissão e grupos do *WhatsApp* e publicadas em meus perfis das redes sociais do Instagram e do Facebook, direcionando-as aos participantes que atendessem ao perfil proposto inicialmente.

Figura 7 – Material de divulgação



Fonte: Do autor, 2025

Poderiam participar professores da Educação Básica, em regência em alguma instituição pública de ensino. Disponibilizei o Google Formulário para realizarem as inscrições. Os interessados deveriam se inscreverem até o dia 17/08/2023. Além de informações básicas (nome completo, e-mail e telefone de contato), o Google Formulário continha o questionário inicial de caracterização dos participantes (apêndice A).

Ao final do dia da data estabelecida, apenas 5 profissionais haviam se inscrito, sendo todas mulheres da Rede Municipal de Ensino de Uberaba. Para minha surpresa, dentre as inscritas, estava uma das minhas tias maternas, a qual também atuava como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino.

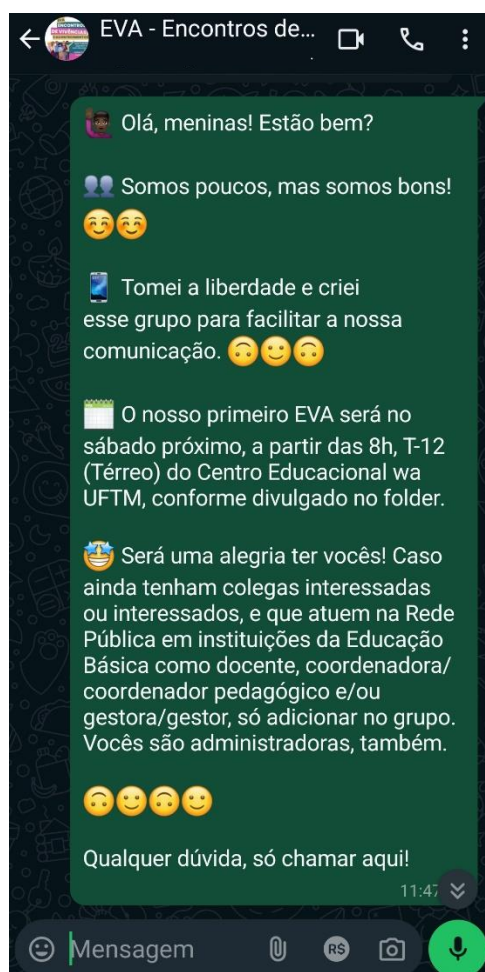
No último dia das inscrições, criei o grupo de *WhatsApp* com as inscritas e enviei mensagens com o intuito de acolhê-las e motivá-las a participarem dos EVAs, conforme as Figuras 8 e 9.

Figura 8 – Informações sobre o grupo de WhatsApp e primeiras mensagens



Fonte: Do autor, 2025

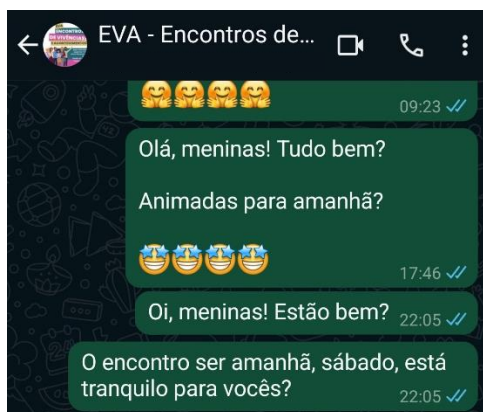
Figura 9 – Mensagem de saudação no Grupo de WhatsApp



Fonte: Do autor, 2025

Porém, não houve interação das participantes no grupo, apenas eu enviava as mensagens. Questionei se o dia, o horário e o local para realização do primeiro encontro eram adequados a elas, mas ninguém respondeu.

Figura 10 – Informações sobre o grupo de WhatsApp



Fonte: Do autor, 2025

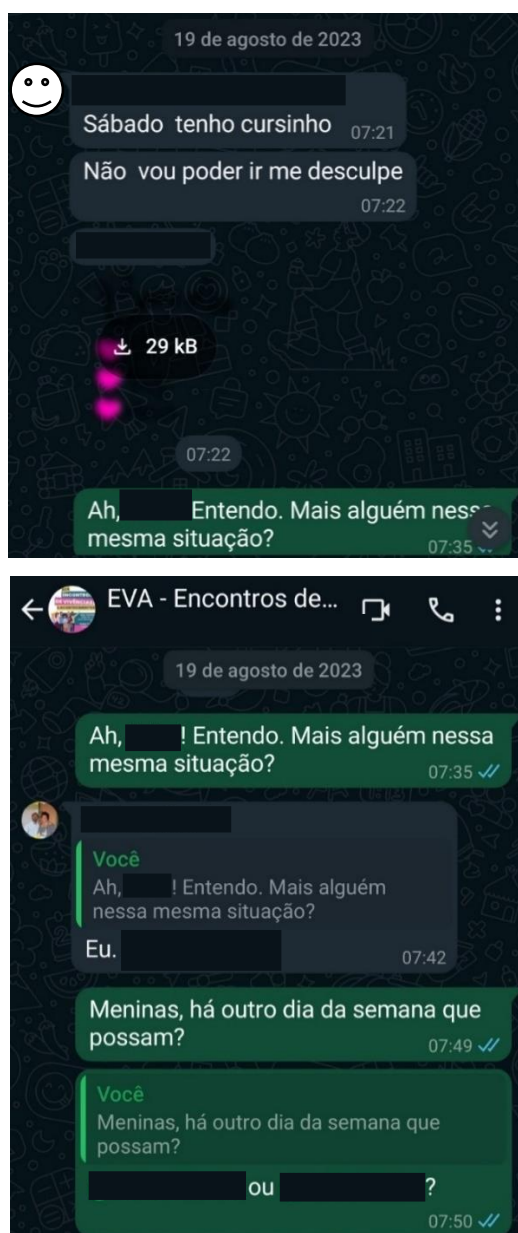
No dia marcado, antes de ir para o Centro Educacional e Centro de Pesquisas Professor Aluizio Rosa Prata, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (unidade Abadia), local onde aconteceria o primeiro encontro, verifiquei o grupo, mas não houve respostas por parte das participantes. Enviei mensagem no privado para cada uma, mesmo assim, sem retorno. Mantive a minha ida ao local onde aconteceria o primeiro encontro.

Ao sair da minha residência, na portaria, encontrei uma colega de trabalho da Rede Municipal. Após os cumprimentos formais, a informei do meu destino e externei a minha preocupação com a baixa quantidade de inscritos para frequentar os EVAs. Ela, que atuava como professora formadora em uma instituição vinculada à Secretaria de Educação do município, relatou viver a mesma situação em seus cursos e que a justificativa dos profissionais da Rede Municipal era a dedicação aos estudos para realizarem o Concurso Público do Magistério, provimento efetivo, para ingressarem na Prefeitura Municipal de Uberaba, previsto para acontecer em novembro de 2023. Com isso, estavam dedicando parte de suas rotinas, especialmente nos momentos em que não deveriam cumprir as atividades extraclasse previstas em lei, para estudarem.

Esse fato me alertou para algo não percebido por mim e as possíveis consequências na realização dos EVAs. Ao chegar no local conforme o horário

marcado, as participantes inscritas não compareceram, inclusive a minha tia, a qual pensei que compareceria pelos laços sanguíneos e a afetividade que temos um pelo outro. Após retornar para minha residência, acessei o *WhatsApp* e identifiquei que havia, tanto no grupo quanto em mensagens particulares, respostas de algumas das participantes justificando as ausências. Dentre elas, uma das respostas confirmou o dito pela profissional da Secretaria de Educação.

Figura 11 – Respostas no grupo de WhatsApp



Fonte: Do autor, 2025

Mesmo constando no folder o dia do início dos EVAs, 19/08/2023 (sábado), a justificativa foi não ser possível comparecer no dia da semana agendado. Pressupus que as participantes, ao efetivarem a inscrição, estariam cientes do dia da semana agendado para o primeiro encontro, o que não se confirmou. Diante das duas primeiras justificativas, sugeri alterarmos a data e o horário do primeiro encontro, passando-o para quarta-feira, a partir das 19h. A sugestão foi acatada pelas componentes do grupo de *WhatsApp*.

Devido ao calendário escolar da Rede Municipal de Ensino com as inúmeras atividades extraclasse, já previstas no calendário escolar, na sequência uma da outra (formação continuada mensal, a qual ocorre na unidade de ensino; lives pedagógicas promovidas pelo Departamento de Educação Inclusiva) propus a realização do primeiro encontro no dia 13/09/2023, presencialmente, no Centro Educacional e Centro de Pesquisas Professor Aluizio Rosa Prata, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (unidade Abadia).

Com a mudança, reabri as inscrições, retomei a divulgação, conforme a imagem a seguir, e utilizei os mesmos canais (redes sociais).

Figura 12 – Imagem de divulgação

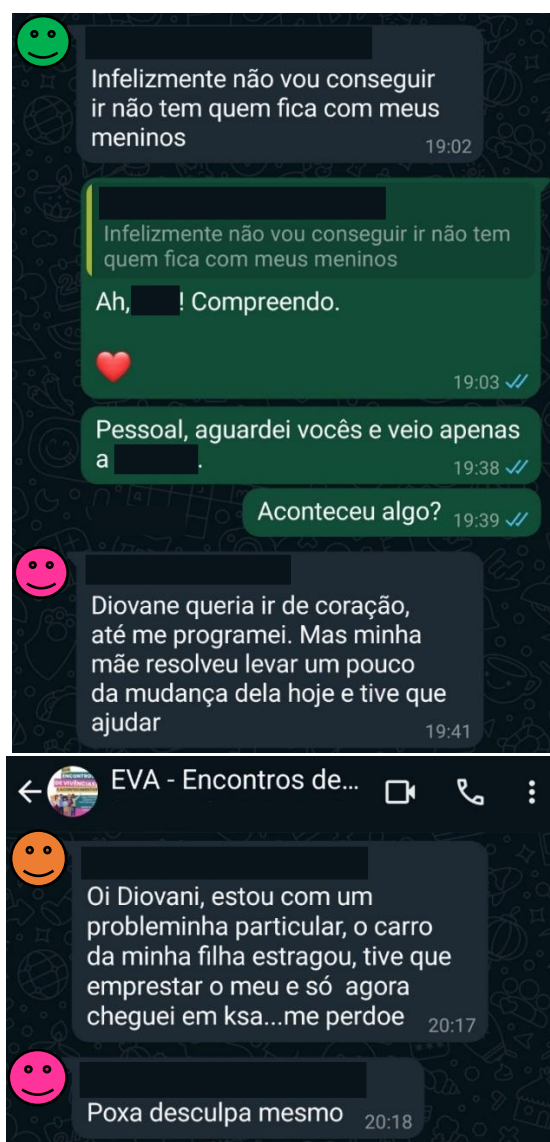


Fonte: Do autor, 2025

Com a ampliação do prazo, além das 5 inscritas anteriormente, houve mais 7 outras inscrições, totalizando doze potenciais participantes. As incluí no grupo de *WhatsApp* e encaminhei, periodicamente, mensagens incentivando a participação delas.

Na data marcada, preparei o ambiente para acolher as participantes, com fundo musical e as cadeiras organizadas em círculo. Apenas uma das participantes compareceu. As outras justificaram posteriormente no grupo de *WhatsApp*.

Figura 13 – Respostas das participantes após segunda tentativa de início dos EVAs

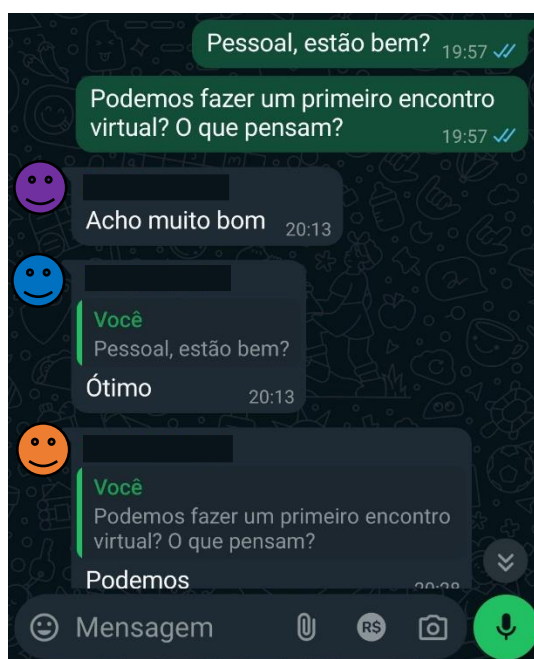


Fonte: Do autor, 2025

No dia seguinte, enviei mensagens individuais, por meio do *WhatsApp*, para cada uma das participantes, com indagações sobre a ausência. Averigüei se o local, o dia da semana e o horário eram propícios para participarem. Apenas 5 das doze participantes responderam. Dentre as respostas destaco as seguintes: uma delas finalizava a mudança da mãe; outra não conseguiu se desvencilhar dos compromissos profissionais antes do horário marcado e as outras 3 apresentaram a distância entre a casa e o Centro Educacional, o formato presencial e o período de finalização do 3º bimestre (conforme calendário escolar) como empecilhos para não comparecerem nos encontros anteriores.

No grupo de *WhatsApp* propus uma nova data para iniciarmos o encontro, o qual ficou reagendado para o dia 20/09/2023. A partir dos relatos sugeri realizarmos o primeiro encontro na modalidade remota e depois, coletivamente, planejaríamos os próximos, o que também foi acatado.

Figura 14 – Acordo com as participantes para o primeiro encontro ser virtual

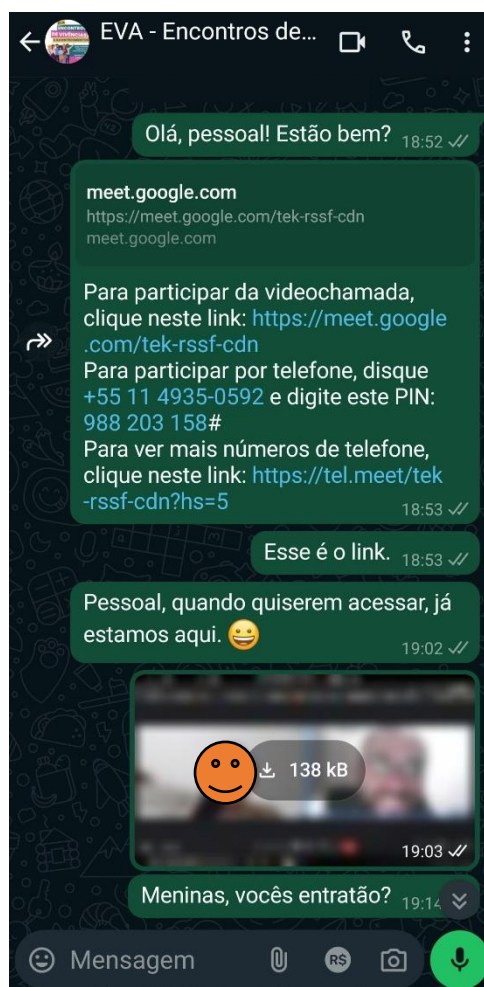


Fonte: Do autor, 2025

No dia agendado, disponibilizei o link da sala virtual no grupo de *WhatsApp*. Optei por utilizar o *Google Meet*, por ter sido amplamente utilizado pelos profissionais do magistério da Rede Municipal de Ensino de Uberaba e da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais durante o período de isolamento

social. Pressuposto, mais uma vez, ser uma ferramenta digital de fácil acesso e manuseio pelas participantes. Caso alguma tivesse dificuldades em utilizar a plataforma, seria fácil auxiliá-la, pois o *Google Meet* possui um layout muito intuitivo e de fácil orientação. Ao abrir a sala e aguardar alguns minutos, apenas uma das inscritas acessou o encontro virtual.

Figura 15 – EVA virtual



Fonte: Do autor, 2025

Diante das tentativas sem a participação de parte das inscritas, percebi a necessidade de alterar os planejamentos iniciais e compreender as razões pelas quais, de fato, tinham se ausentado dos encontros propostos até então. Optei por convidá-las para diálogos individuais e escutá-las. Por se tratar de construção do material empírico da investigação, percebi que a ação poderia me fornecer subsídios para refletir e, talvez, redesenhar os EVAs e iniciá-los com as participantes.

Antes de realizar as Entrevistas Narrativas, individualmente, propus às participantes permanecermos com todos os encontros no formato *online*, adaptando ao contexto pessoal e profissional relatado pelas inscritas nas mensagens enviadas por elas no grupo de *WhatsApp*.

Após a maioria das participantes concordarem com o formato virtual, enviei mensagem a elas convidando-as para um diálogo individual, por meio das Entrevistas Narrativas. Das doze participantes inscritas até então, apenas cinco aceitaram participar das Entrevistas Narrativas, conforme descreverei no tópico a seguir. O diálogo com esse primeiro grupo de inscritos teve por finalidade compreender o contexto pessoal e profissional vivido por eles. Assim, a partir das narrativas delas, pude entender melhor as realidades e necessidades, bem como os possíveis empecilhos por terem estado ausentes nos encontros anteriores.

Destaco que as outras 7 participantes que não responderam às minhas mensagens e convites, saíram, por livre e espontânea vontade, do grupo de *WhatsApp* e não participaram das Entrevistas Narrativas e dos EVAs.

Com a alteração da modalidade para o formato remoto, o qual possibilita a participação de profissionais de diferentes localidades, reabri as inscrições e as divulguei às Secretarias e Departamentos Municipais de Educação da mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba.

Na condição de Coordenador da Comissão Gestora do Comitê Territorial do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba de Educação Integral e Cidade Educadora²⁵, contatei por e-mail e *WhatsApp* os dirigentes municipais de Educação, em exercício, dos 66 municípios da mesorregião, solicitando apoio na divulgação dos EVAs junto aos profissionais do magistério das Redes Públicas de Ensino. Com a nova proposta, o primeiro encontro aconteceria no dia 04/10/2023, quarta-feira, conforme a figura 16.

²⁵ Movimento constituído por professores da Educação Básica e do Ensino Superior e representantes de Organizações da Sociedade Civil. Criado em 2020, o Comitê tem proposto ações articuladas e formativas voltadas para a corroborar com a Educação Integral enquanto concepção de Educação (escolar e não escolar) e direito constitucional inalienável.

Figura 16 – Imagem de divulgação



Fonte: Do autor, 2025

Com o novo período de inscrições e a ampliação da possibilidade de pessoas de outros municípios participarem, outras 6 pessoas (oriundas de Redes Municipais de outros municípios) se inscreveram. Com as 5 pessoas que aceitaram participar das Entrevistas Narrativas, conforme descrito anteriormente, somando com as 6 novas inscritas, houve a possibilidade de 11 pessoas participarem dos EVAs.

Com isso, posso expor que o processo investigativo ocorreu, em dois momentos: o primeiro a partir do uso, de modo individualizado, da Entrevista Narrativa e o segundo coletivo com os EVAs, sendo que em ambos utilizei diferentes metodologias para construção do material empírico, e, portanto, necessitei me apropriar de outros conceitos e possibilidades para uma articulação multirreferencial de subsídios teóricos e metodológicos. Encontrei na bricolagem o respaldo e as orientações para prosseguir com o desenvolvimento do estudo.

A fim de explicitá-la melhor para melhor compreensão do desenho que se deu na investigação, socializo, a seguir, os subsídios teóricos sobre a bricolagem antes de adentrar nas Entrevistas Narrativas e nos EVAs.

4.2 MAS EIS QUE CHEGA A RODA-VIVA E CARREGA O DESTINO PRÁ LÁ: UMA ATITUDE *BRICOLEUR*

1) que os caracteres institucionais (tecnoburocráticos) da ciência não sufoquem, mas estofem os seus caracteres aventureiros; 2) que os cientistas sejam capazes de auto-interrogação, isto é, que a ciência seja capaz de auto-análise; 3) que sejam ajudados ou estimulados os processos que permitiriam à revolução científica em curso realizar a transformação das estruturas de pensamento (Morin, 2005, p. 31).

O desenvolvimento desta investigação exigiu desdobramentos e aprofundamentos em diferentes vias de abordagens (métodos) para construir e interpretar o material empírico. O desenho inicial cedeu espaço para outros caminhos, os quais precisei vivenciá-los e compreendê-los a fim de desenvolver os estudos conforme os próprios achados demandaram de mim.

Renunciei a quaisquer mecanismos e instrumentos controladores durante a construção dos dados e deixei a pesquisa me levar. A “viola” foi retirada de mim pela “roda-viva” da investigação. Precisei abrir mão das ferramentas escolhidas inicialmente e utilizar outras para a compreensão dos fenômenos construídos no decurso da investigação. Percebi que:

[...] cada método se constitui e reconstitui sustentado na tríade pesquisador-caminho-mundo. O percurso metodológico que cada pesquisador trilha em sua pesquisa deve possibilitar o deslocamento do pensamento, abrir possibilidades de ver os vários mundos no recorte de mundo que se deseja compreender. Nesse sentido, cabe sublinhar que toda metodologia foi e é reinventada (Nogueira; Barros; Araujo; Pimenta, 2017, p. 468).

A canção interpretada por Zeca Pagodinho e composta por Cais e Meriti em 2002 que fala: “Se a coisa não sai do jeito que eu quero, também não me desespero, o negócio é deixar rolar”, representa como me senti ao desenvolver essa investigação pós-qualificação. As contribuições dos componentes da banca me suscitaram a alargar as possibilidades investigativas e me propus a estruturar uma ação formativa diferenciada e capaz de considerar a integralidade dos profissionais do magistério, compreendendo-os enquanto indivíduos-sujeitos integrais-complexos.

Alterar os caminhos sempre será um desafio ao pesquisador que esteja ancorado em bases cartesianas e positivistas de seus pensamentos, sustentados por uma perspectiva modernista das ciências, as quais propõem controle dos fenômenos e investigações para chegarem em resultados “controlados” e reproduzíveis. Porém, é preciso considerar os contextos, diversidades, adversidades, subjetividades e objetos dos estudos empreendidos, que influenciam e são mutuamente influenciados durante a investigação.

Quando não preparados para lidar com as mudanças nos caminhos investigativos, pode-se deparar de frente e de frente com imprevistos que não devem ser descartados, mas considerados a fim de manter o rigor, não a rigidez, e a fidedignidade, não o controle, do material empírico em construção. Assim, é necessário se abrir às possibilidades investigativas e permitir que a investigação também possa conduzir o investigador, dando a tônica quando necessário e promovendo as metamorfoses nas produções obtidas por meio das vias de abordagens que surgirem no decorrer do processo.

Nesta lógica, não há como se limitar a teorias, a técnicas e a caminhos metodológicos previamente traçados. É preciso estar aberto aos acontecimentos investigativos para deles emergirem possibilidades e estratégias necessárias à investigação. Por isso, adotar uma atitude *bricoleur* foi o caminho possível para o desenvolvimento desta investigação.

O fato de (re)planejar em uma perspectiva diferente exigiu de mim, enquanto ser humano e investigador, recuperar os princípios basilares defendidos neste estudo e, ao mesmo tempo, a humanidade habitante em mim e em todas as participantes.

Os caminhos percorridos foram verdadeiros exercícios de complexidade, reconhecendo a presença dela enquanto condição da existência de todo indivíduo-sujeito, seja enquanto organismos vivos ou como organizações vivas.

Os riscos, as incertezas, as inquietudes e as diferentes estratégias adotadas ao longo da investigação me levaram a conhecer outras possibilidades de fazer ciência, em uma perspectiva mais complexa e próxima da realidade social vivida por mim.

Em um primeiro movimento, tentei me aproximar do sentido de investigação proposto por Morin (2005), entendendo-a enquanto “[...] exploração, questionamento, risco, aventura” (Morin, 2005, p. 32). A

investigação é conduzida por um investigador, indivíduo-sujeito, ao qual “[...] concerne à aventura do conhecimento e a seus problemas fundamentais” (Morin, 2005, p. 32).

Apropriado da condição de investigador, procurei assumir a exploração, o questionamento, o risco e a aventura de pensamento(s) como condicionantes e atitudes de uma pesquisa que acredita na complexidade como condição das organizações ativas e vivas e organismos vivos.

Ao pensar na complexidade dos seres humanos, os quais são exemplos de organizações vivas, acrescento a condição integral (como defendi nas seções anteriores) presente em todos nós, indivíduos-sujeitos humanos, resultante de processos evolutivos e que contribuí com a nossa constante evolução.

Assim, o método a ser utilizado na construção do conhecimento não poderia fragmentar ou ocultar as diferentes dimensões da espécie *Homo Sapiens*, integradas e interconectadas em toda ação humana. O método, conforme propõe Morin (2005, p. 339):

[...] é a atividade reorganizadora necessária à teoria: essa, como todo sistema, tende naturalmente a degradar-se, a sofrer o princípio de entropia crescente, e, como todo sistema vivo, deve regenerar-se em duas fontes de neguentropia aqui, a fonte paradigmática/teórica; a fonte dos fenômenos examinados. Em todo pensamento, em toda investigação, há sempre o perigo de simplificação, de nivelamento, de rigidez, de moleza, de enclausuramento, de esclerose, de não retroação; há sempre a necessidade, reciprocamente, de estratégia, reflexão, arte. O método, dizia Descartes, é a arte de guiar a razão nas ciências. Acrescentamos: é a arte de guiar a ciência na razão. Uma *scienza nuova*, que já não está ligada a um *ethos* de manipulação e de persuasão, implica outro método: de pilotagem, de articulação. A maneira de pensar complexa prolonga-se em maneira de agir complexa. [...] O pensamento complexo conduz a outra maneira de agir, outra maneira de ser.

Ciente de tal condição, não tenho a pretensão de esgotar as possibilidades investigativas do objeto estudado por meio deste trabalho. Compreendo que os processos investigativos se deram em um tempo-espço singular com indivíduos-sujeitos integrais-complexos com singularidades, diferenças e semelhanças próprias do grupo participante.

Nessa perspectiva, ao desenvolver essa investigação com indivíduo-sujeitos humanos integrais-complexos, considerei diferentes caminhos para construção, compreensão e interpretação do material empírico, o qual emergiu

a partir de relações humanas estabelecidas por meio de encontros virtuais e presencial²⁶.

Atuei em busca de romper com os paradigmas redutores e racionalizadores de produção do conhecimento e me abri para aprender, reaprender e desaprender com as etapas ou ciclos investigativos propostos, pois.

Enquanto investigadores sabemos que apontar de antemão um tipo metodologia a ser utilizada pode supor um problema, na medida em que o pesquisador ainda está ensaiando de modo desajeitado seus interesses, adequando suas perguntas aos objetos de estudo e, em meio à isso depara-se com uma quantidade vasta de possibilidades teórico-metodológicas pelas quais pode sentir-se atraído. Falamos então de uma etapa do trabalho que exige de nós atenção para manter-nos reflexivos e vigilantes sobre nossas escolhas e sobre cada passo a ser dado, bem como atenção para sermos ousados nos momentos necessários, a fim de que a pesquisa avance (Nunes, 2014, p.32).

Com isso,

Sem dúvida, o pesquisador se encontra num âmbito desafiador no campo das buscas científicas sociais e humanas, visto que não é mais possível enxergar a metodologia como um livro de receitas prontas para a coleta e tratamento dos dados (Rodrigues et.al, 2016, p. 972).

Com o desenvolvimento da investigação, não pude me ater a um tipo de técnica ou método, mas, no decurso da investigação, me abri para a possibilidade de utilizar diferentes vias de abordagens (métodos) para a construção do material empírico.

Nessa vertente, a bricolagem surgiu como possibilidade para atender aos interesses e demandas do estudo, pois

O caráter de abertura da bricolagem permite a reflexão mais profunda e ampla do objeto investigado, pois não é mais admissível o simples enquadramento do tema em método único, mesmo que, para isso, se tenha que buscar referenciais teóricos de áreas disciplinares distintas do conhecimento ao qual o objeto é tradicionalmente abordado ou percebido pelo pesquisador. Desse modo, evidencia-se o fato de que a bricolagem é expressa como um modo alternativo de pensar a pesquisa, possibilitando uma forma diferente de olhar as demandas do conhecimento no mundo contemporâneo (Rodrigues et.al, 2016, p. 972).

Além do mais,

Evitar o engessamento do conhecimento em perspectiva única oferece ao pesquisador a possibilidade de aprofundar de modo mais complexo

²⁶ Para me ater às vivências dos momentos, adianto que gravei as Entrevistas Narrativas e todos os Encontros de Vivências-Acontecimentos. As gravações foram utilizadas posteriormente por mim para prosseguir com a interpretação, compreensão e análise do material empírico.

o estudo do seu objeto de pesquisa, elaborando uma reflexão fundada em conexões necessárias para a compreensão deste em sua totalidade, associando-o ao conhecimento social, cultural, educacional e psicológico, por exemplo [...] O modo *bricoleur* de compreender a pesquisa instiga os pesquisadores a saírem de seus espaços rotulados de investigação, arriscando-se no trânsito de uma área a outra, no intuito de produzir conhecimentos de maneira mais flexível, aberta, crítica e criativa, mantendo o rigor científico necessário (Rodrigues; et.al, 2016, p. 973).

Encontrei nas bricolagens – interpretativas, metodológicas e teóricas (Nunes, 2014) – alternativas possíveis para atender aos objetivos propostos nesta investigação e analisar, compreender e contextualizar o material empírico construído. Optar por uma atitude *bricoleur* nessa investigação surgiu como possibilidade a partir das diferentes nuances emergentes durante o fazer investigativo, exigindo uma compreensão e fundamentação sem engessamentos técnicos, teóricos ou metodológicos, pois

[...] a bricolagem situa como possível a utilização de visões diversas para a compreensão do fenômeno investigado, considerando, assim, a multiplicidade de leituras que podem iluminar um mesmo fenômeno [...] buscando, nas mais variadas fontes, opções de pesquisa e de fundamentação teórica que possibilitem a elaboração do método de pesquisa. A criatividade situada do pesquisador lhe permite se apropriar de meios disponíveis, indo além de roteiros predefinidos que possam engessar o método e, por consequência, limitar os resultados da investigação. Por sua vez, sob o ângulo da multirreferencialidade, o objeto de pesquisa é abordado em suas interconexões com a realidade nas mais distintas dimensões, o que implica ir além da ciência tradicional, permitindo-se desconstruir e readequar métodos (Rodrigues et. al., 2016, p. 972).

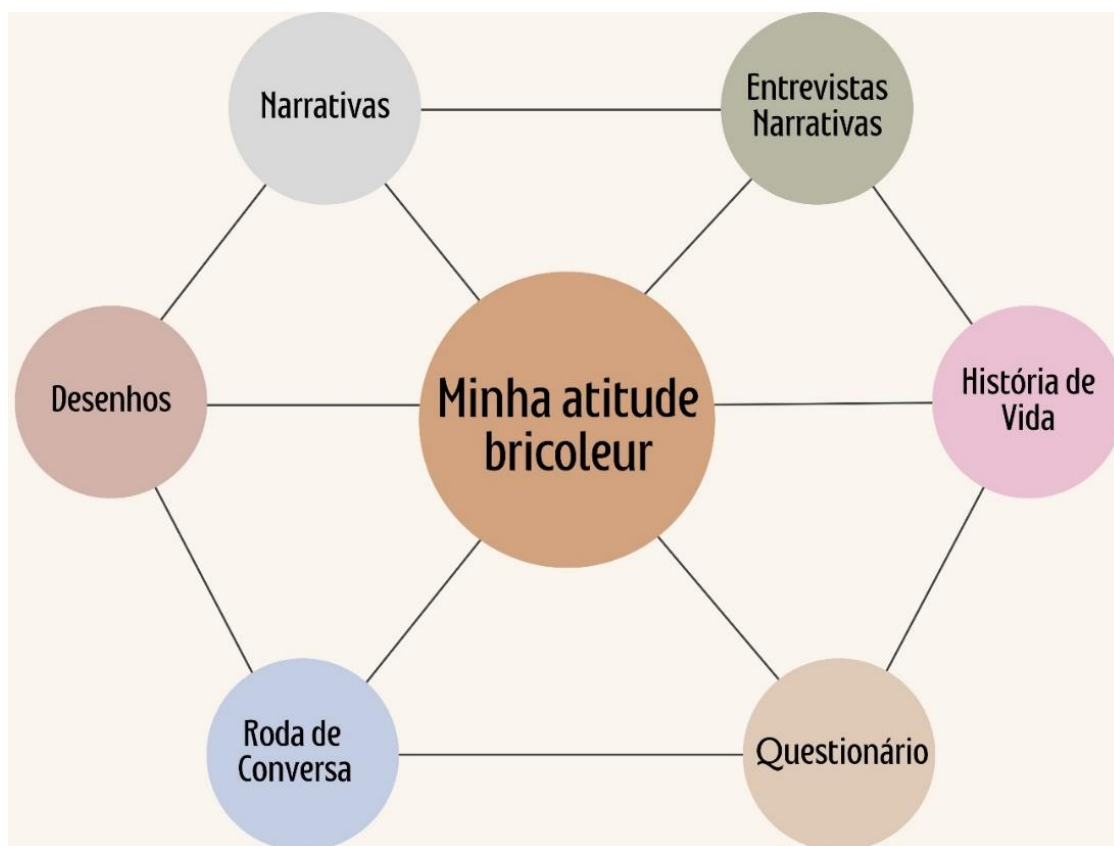
Os desafios iniciais da investigação me impeliram a romper com os engessamentos comum em pesquisas e engendrar outras possibilidades investigativas após os primeiros movimentos em campo, quando tentei iniciar os EVAs, pois

O desenvolvimento da pesquisa à luz da bricolagem científica se assenta na ideia de ir sempre além, permitindo-se desconstruir e readaptar métodos, numa realimentação que possibilita visitar e revisitar o tema estudado sempre que necessário, considerando-o algo em decurso de elaboração permanente (Rodrigues et. al, 2016, p. 974).

Assim, cada investigação possui os seus próprios caminhos e as suas próprias vias de abordagens, sendo construídas, reconstruídas, modificadas e ampliadas no decurso da pesquisa. Cada investigação e investigador, nesse sentido, possui/possuirá uma atitude/caminho *bricoleur* próprio, desenhado conforme ocorre a pesquisa articulado pelo investigador.

Tendo como aporte a bricolagem científica, a minha atitude *bricoleur* foi construída a partir de diferentes vias de abordagem (métodos) na investigação, tendo como tônica os movimentos em campo com o envolvimento das participantes. A investigação, conforme relatarei a seguir, ocorreu inicialmente, por meio da Entrevista Narrativa e dos EVAs. Lembrando que a primeira parte foi instituída a partir da necessidade de ouvir as participantes e como já exposto mais individualizada e a segunda durante o desenvolvimento dos EVAs, ou seja de maneira mais coletiva, sendo que na última também foram vivenciadas as seguintes metodologias: história de vida, roda de conversa, questionário, desenho e narrativas, como apresentado na Figura 17.

Figura 17 – Vias de abordagens (métodos) utilizadas durante a investigação



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025

Importante destacar que as narrativas se fizeram presentes em grande parte da investigação. Elas emergiram enquanto método, não metodologia, por meio das diferentes vias de abordagens (métodos) utilizadas durante a construção do material empírico, conforme exposto na figura 17. Seja no momento das Entrevistas Narrativas ou nos EVAs, as narrativas estiveram

presentes, pois assumiu e valorizou a subjetividade das participantes a fim de compreender a realidade de cada uma,

convidando os investigados a falarem acerca de si próprios, dando-lhes a palavra. [...] a investigação narrativa não se limita a uma metodologia de recolha e análise de dados, distanciando-se do paradigma qualitativo tradicional e dos seus critérios habituais de credibilidade e legitimação da construção de conhecimento em educação (validade, generalização e fiabilidade). [...] Toda a investigação narrativa implica a recolha de diferentes vozes, a interpretação dessas vozes e a construção de uma história (o relatório da investigação) onde as narrativas dos investigados e as narrativas do investigador se fundem/entrecruzam para a compreensão de uma realidade social (Reis, 2008, p. 22).

Além do mais, o uso das narrativas em uma proposta de formação de professores os entende enquanto “[...] um narrador, um sujeito ativo da sua própria história de vida e de formação [...]” (Sousa; Cabral, 2015, p. 150). As experiências vivenciadas pelos sujeitos da investigação, no caso os docentes, intercambiam-se com os diferentes momentos da sua vida pessoal e profissional (Sousa; Cabral, 2015). Assim, as contribuições dos autores sobre o uso do método em formação de professores, ou no caso dessa investigação, apenas ratifica a indissociabilidade das diferentes dimensões e *homos* constituintes do indivíduo-sujeito.

A partir das ponderações anteriores e em respeito e valorização dos indivíduos-sujeitos docentes, considere cada uma das participantes deste estudo produtos e produtoras de conhecimentos a serem valorizados durante todas as etapas desta investigação, pois

Adotando como lógica o método qualitativo para as investigações, devemos considerar que os sujeitos são participantes da pesquisa em toda a sua complexidade e que certamente necessitará de multimétodos para identificar, coletar e se apropriar das informações necessárias para o processo de interpretação e conclusão dos dados de uma pesquisa, tendo em vista que tudo o que determinamos como composição de uma complexidade para o pesquisador sujeito, também se aplica a um sujeito investigado (Tuzzo; Braga, 2016, p. 147).

Ao retomar o sentido de investigador, proposto por Morin (2005), todas as fases desse trabalho tiveram como fundamentos a explicação e compreensão dos processos vivenciados, por meio de explorações a fim de responder o questionamento central, mas aceitando os riscos e a aventura de todo processo.

Nessa vertente com inúmeras possibilidades, retomei os ensinamentos monrinianos quanto às incertezas de qualquer ação investigativa em seu decurso.

Inspirado pelas reflexões de Santos (2005), não tive interesse de controlar os percursos, apenas propus um caminho inicial, o qual sempre se manteve aberto às alterações e as possibilidades diante dos contextos investigativos que surgiram.

Além disso, como princípio ético, o trabalho se pautou nas éticas propostas por Morin (2012): a) ética do pensamento, em que ao investigar busco conhecer e contextualizar a ética implícita na investigação; b) uma ética científica e política, diante da minha responsabilidade para com os produtos dessa investigação e suas contribuições, primeiramente, para o coletivo participante, e para a sociedade/comunidade em que estamos inseridos; c) uma autoética, em que me coloco na condição de ser inacabado e em desenvolvimento, cujas possibilidades de compreensão de si e do outro são oportunidades de aprendizado e formação; d) uma ética da relação entre o “eu” e o “outro” em busca de estabelecer um nós, por meio da liberdade, tolerância, amor e amizade; e) uma ética da compreensão da compreensão e da incompreensão do outro, em respeito ao diálogo e a dialógica a serem estabelecidos entre/com o coletivo; f) uma ética da comunidade, a qual pretendo estimular a constituição, por meio das participações, a possibilidade de cada um conhecer a “si”, o “outro” e constituírem um “nós”.

Compreendo que o material empírico construído neste trabalho possui algo de singular, pois envolveu um determinado grupo de participantes em um dado espaço-tempo, conforme os contextos sociais, culturais, econômicos, comunitários, políticos e físicos do período em que a investigação ocorreu, além de se pautar nas vivências-acontecimentos decorrentes dos EVAs.

Nesse sentido, mais do que encontrar convergências e divergências entre as estratégias investigativas utilizadas para construção do material empírico, me pautei na ética das relações humanas, compreendendo estive enquanto um indivíduo-sujeito humano em contato com outros indivíduos-sujeitos humanos.

Por fim, embora tenha respeitado os momentos de incerteza houve um projeto estruturado e objetivado a fim de obter respaldo junto ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, que foi aprovado e se

encontra inscrito sob o número do CAAE: 41596721.5.0000.5154, conforme o anexo A.

4.3 A GENTE VAI CONTRA CORRENTE ATÉ NÃO PODER RESISTIR: NARRATIVAS DOS CONTEXTOS VIVIDOS

Ao propor um momento anterior à realização dos EVAs, optei por compreender o contexto pessoal e profissional vivenciado pelas inscritas na ação formativa/investigação.

Para a construção deste momento da investigação, utilizei a Entrevista Narrativa como via para construção do material empírico. A abordagem se apresentou viável para essa fase, pois

Através das narrativas, as pessoas lembram do que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal (Jovchelovitch; Bauer, 2008, p.91).

Além disso, “A investigação pela narrativa está, em todas as suas diferentes manifestações, profundamente implicada em conflitos contemporâneos relacionados com teoria, metodologia e política educativa” (Galvão, 2005, p.329) e

A narrativa, como metodologia de investigação, implica uma negociação de poder e representa, de algum modo, uma intrusão pessoal na vida de outra pessoa. Não se trata de uma batalha pessoal, mas é um processo ontológico, porque nós somos, pelo menos parcialmente, constituídos pelas histórias que contamos aos outros e a nós mesmos acerca das experiências que vamos tendo (Galvão, 2005, p.330).

Para a construção do material empírico com o uso da abordagem citada, Muylaert (2014, p. 196) orienta a importância de se informar ao participante quanto ao contexto da investigação, pois o tema pesquisado:

1. Necessita fazer parte da experiência do informante, para garantir o seu interesse e uma narração rica em detalhes.
2. Deve ser de significância pessoal e social, ou comunitária.
3. O interesse e o investimento do informante no tópico não devem ser mencionados, para evitar que se tomem posições ou se assumam papéis já desde o início.
4. Deve ser suficientemente amplo, para permitir ao informante desenvolver uma história longa que, a partir de situações iniciais, passando por acontecimentos passados, leve a situação atual.

5. Evitar formulações indexadas, ou seja, não referir datas, nomes ou lugares, os quais devem ser trazidos somente pelo informante, como parte de sua estrutura relevante.

O uso da Entrevista Narrativa utilizada em um primeiro momento ocorreu quando as participantes inscritas não estiveram presentes nos primeiros encontros presenciais dos EVAs. A opção por essa via de abordagem permitiu às participantes contarem suas histórias e sinalizarem a mim os contextos pessoais e profissionais vividos por cada uma, no período de desenvolvimento da investigação. A narrativa de cada uma me possibilitou replanejar os EVAs, a fim de atender às características e necessidades específicas do grupo de inscritas. Assim, o uso da Entrevista Narrativa se ancorou na ideia de possibilitar

[...] ao narrador contar a história sobre algum acontecimento relevante de sua história de vida e do contexto do qual faz parte [...] contrapõe-se ao tradicional modelo pergunta-resposta da grande maioria das entrevistas que definem a estrutura das entrevistas, ordena as perguntas e as faz a partir de seu próprio vocabulário (Sousa; Cabral, 2015, p. 154).

Na Entrevista Narrativa, Jovchelovitch e Bauer (2008) identificam os entrevistados como informantes e os pesquisadores enquanto entrevistadores. Neste trabalho, optei por nomear as entrevistadas como Professoras Participantes (PP), pois são autoras e produtoras de suas trajetórias e indivíduos-sujeitos integrais e complexos que, por isso, as coloca em condições além de informantes da investigação, mas também como participantes diretas da construção do conhecimento a ser socializado aqui.

Conforme os autores, a Entrevista Narrativa pode ser assemelhada à técnica de contação de histórias. Por isso orientam as seguintes regras tácitas para a construção do material empírico: a) *textura detalhada*, capacidade de fornecer informações sobre o acontecimento narrado, detalhando “[...] tempo, lugar, motivos, pontos de orientação, planos, estratégias e habilidades” (Jovchelovitch; Bauer, 2008, p.94); b) *fixação da relevância*, onde o informante apresenta pontos considerados por ele cruciais em sua narrativa e c) *fechamento da Gestalt*, coesão entre o começo, meio e fim da narrativa para um fechamento, abrangendo sua totalidade.

Para *eliciar informações*²⁷, Jovchelovitch e Bauer (2008), propõem o desenvolvimento da técnica em quatro fases, conforme detalhado no quadro 3.

Quadro 3 – Principais fases da entrevista narrativa

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo Formulação de questões exmanentes
1. Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais
2. Narração central	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar para os sinais de finalização ("coda")
3. Fases de perguntas	Somente "Que aconteceu então?" Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo "por quê?" Ir de perguntas exmanentes para imanentes
4. Fase conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo "por quê?" Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Fonte: Jovchelovitch; Bauer, 2008.

A fase de preparação abrangeu desde quando identifiquei a ausência das professoras participantes nos três primeiros encontros e o período letivo em que os encontros foram propostos.

Ciente dos contextos profissionais vivenciados por elas, elenquei os fatos oficiais como motivadores de suas ausências: período letivo, calendário oficial no ano letivo, tanto da Rede Municipal de Ensino de Uberaba quanto da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais; os fatos não oficiais: sobrecarga pelo cronograma escolar a ser cumprido, avaliações, fechamento de notas, início de semestre letivo e encerramento de bimestre, reuniões pedagógicas, formação mensal, *lives* pedagógicas, eventos não previstos no calendário escolar relacionados ao contexto pessoal e profissional das participantes, o que possibilitou a formulação da questão *exmanente* relacionado ao tema a ser narrado por elas.

Após identificar o contexto profissional, considerei, também, os aspectos pessoais de cada uma das participantes, pois qualquer indivíduo-sujeito humano enquanto ser integral-complexo possui singularidades além das semelhanças, o que Morin apresenta enquanto *unitas-multiplex* (Morin, 2016). Nessa

²⁷ Obter as informações a partir das narrativas dos participantes.

perspectiva, no âmbito das narrativas, para Galvão (2005, p. 331), nós, professores, trazemos

[...] para a escola uma história pessoal que dá sentido às suas ações, mas também vivem aí uma história que os ajuda a dar sentido ao mundo. O modo como organizam a aula e interagem com os alunos pode ser visto como o construir e reconstruir a história da sua experiência pessoal. As explicações contêm crenças e valores, assim como ações de referência, e no método narrativo os assuntos são contextualizados em termos de acontecimentos que são analisados, mais tarde, de uma forma pessoal, dando aos acontecimentos um significado situacional.

Na fase da iniciação, informei às participantes o contexto da investigação, os procedimentos da Entrevista Narrativa e obtive as autorizações para gravar as narrativas, conforme recomendam Jovchelovitch e Bauer (2008). As gravações com as cinco participantes deste momento da investigação (conforme descrito e justificado no tópico anterior) aconteceram nos seguintes formatos, conforme disponibilidade e opção de cada uma: a) pessoalmente, com o uso do aparelho celular para gravar as narrativas e b) por meio do *Google Meet*, com uso da ferramenta Gravação disponível na plataforma. As gravações permitiram às participantes uma fluidez em suas narrativas, possibilitando que eu me ativesse aos apontamentos que apareceram durante as falas e que auxiliaram na compreensão das narrações fornecidas.

Como sugestão de Jovchelovitch e Bauer (2008), na introdução do tema utilizei diversas imagens, as quais foram cuidadosamente selecionadas e ordenadas em uma apresentação em PowerPoint para serem socializadas antes da narração. O material apresentado às participantes abrangeu cenas de atividades comuns ao cotidiano dos profissionais do magistério e cenas de pessoas praticando atividades esportivas, de lazer, culturais e em encontros familiares, conforme a figura 18.

Figura 18 – Sequência de imagens utilizadas para estimular as Entrevistas Narrativas das participantes.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025

Após visualizada as imagens, a Narração central aconteceu a partir da seguinte questão *exmanente*²⁸: **Discorra como você tem vivido e sentido a sua vida profissional e pessoal durante o segundo semestre de 2023.**

A narração central ocorreu sem interrupções e iniciei as questões *imanentes* após a finalização sinalizada por “[...] uma clara indicação (“coda”), significando que o entrevistado se detém e dá sinais de que a história terminou” (Jovchelovitch; Bauer, 2008, p.99). Após a “coda”, a técnica recomenda a realização dos seguintes questionamentos: “É tudo o que você gostaria de me contar?” ou “Haveria ainda alguma coisa que você gostaria de dizer?”.

Durante a narração central apresentei sinais não verbais ou paralinguísticos, demonstrando interesse ao que foi narrado. Paralelamente anotei temas e fatos socializados pelas participantes, o que possibilitou a formulação das questões *imanentes*²⁹, conforme indicado pela Entrevista Narrativa. Formulei perguntas seguindo as recomendações: a) realização de perguntas como “O que aconteceu antes/depois/então?” sem que se peça a opinião do informante sobre o tema; b) utilizar para as perguntas apenas as questões *imanentes* e c) não apontar contradições da entrevista.

Com o fim “natural” da narrativa, iniciei a fase das questões *imanentes*, realizando-as a partir das informações fornecidas pelas participantes e anotadas por mim, solicitando-as para aprofundarem sobre pontos socializados por elas durante suas narrativas. As questões *imanentes* foram formuladas a partir de pontos que, conforme percebia, poderiam ser mais detalhados pelas participantes. Não houve, de minha parte, o interesse de desviar ou abordar assuntos não mencionados por elas. A técnica orienta que as perguntas *imanentes* sejam formuladas a partir do que foi narrado pela participante.

Na fase Conclusiva, após as anteriores, finalizada as narrativas e desligado o gravador/ou a gravação pelo *Google Meet*, em um clima descontraído, havia a possibilidade de registro no caderno de informações apresentadas pelos profissionais. De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 100), neste momento,

²⁸ Para a narrativa, como ponto de início, a questão *exmanente* é mais uma solicitação do que uma indagação. Ao solicitar, a cordialidade se instala no ambiente e é esperado maior fluidez e descontração do participante ao narrar suas experiências.

²⁹ Definida como “[...] temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração trazidos pelo informante” (Jovchelovitch; Bauer, 2008, p.97)

[...] o entrevistador pode empregar questões do tipo “por quê?” Isto pode ser uma porta de entrada para a análise posterior, quando as teorias e explicações que os contadores de histórias têm sobre si mesmos (“eigenthories”) se tornam o foco de análise. [...] A fim de não perder esta importante informação, é aconselhável ter um diário de campo, ou um formulário especial para sintetizar os conteúdos e comentários informais em um protocolo de memória, imediatamente depois da entrevista.

Porém, não houve a necessidade de realizar as anotações, pois as participantes produziram suas narrativas com detalhes, respondendo a pergunta *exmanente* e as questões *imanentes* durante as Entrevistas Narrativas, conforme as transcrições disponíveis no anexo C. com detalhes as vivências-acontecimentos

As Entrevistas Narrativas foram todas gravadas. Apenas uma das participantes optou por participar presencialmente, as outras participaram virtualmente.

Para analisar e compreender os aspectos e as vivências pessoais e profissionais socializadas pelas participantes em suas narrativas, utilizei a *Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significados*, desenvolvida por Moreira, Simões e Porto (2005), a qual propõe três momentos: 1) Relato Ingênuo: construção do material empírico por meio das narrativas das participantes; 2) Identificação de Atitudes: após transcrita todas as narrativas das participantes, em uma primeira leitura selecionei unidades e trechos, tratados como indicadores, mais significativos das narrativas das participantes e que tinham relação com a questão *exmanente*. Em seguida, a partir das convergências e divergências dos indicadores, os agrupei para posteriormente elaborar Unidades de Significados (US) representando os agrupamentos; 3) Interpretação: análise e compreensão das US, relacionando-as com referências teóricas e as minhas percepções enquanto investigador.

Após as Entrevistas Narrativas e a elaboração das USs, iniciei o processo de interpretação, com base no referencial teórico utilizado nas seções anteriores. Para, a partir de agora, melhor identificação das participantes, a seguir o quadro 4 com os pseudônimos³⁰, justificativas das escolhas e em quais momentos da investigação cada uma delas participou.

³⁰ Os pseudônimos das professoras participantes 1, 2 e 3 foram escolhidos por elas quando as solicitei, durante o EVA 5. Como as professoras participantes 1 e 2 não estiveram presentes no

Quadro 4 – Pseudônimo das professoras participantes da primeira etapa da pesquisa – Entrevistas Narrativas

Professora Participante	Pseudônimos	Justificativas	Momentos de participação
1	Nidinha	“Porque era o meu apelido. Meu pai só me chamava assim. Acho que só ele me chamava assim, mais ninguém”.	Entrevista Narrativa e EVAs
2	Maria Benedita	“Nome da minha avó paterna”.	Entrevista Narrativa e EVAs
3	Baixinha	“Meu apelido de infância... (é) carinhoso”.	Entrevista Narrativa e EVAs
4	Participante 1		Entrevista Narrativa
5	Participante 2		Entrevista Narrativa e EVAs

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025

As participantes dessa etapa da investigação são residentes do município de Uberaba-MG, o qual está localizado na mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, estado de Minas Gerais, tendo como vizinhos os municípios de Água Comprida (MG), Conceição das Alagoas (MG), Conquista (MG), Delta (MG), Indianópolis (MG), Nova Ponte (MG), Sacramento (MG), Uberlândia (MG), Veríssimo (MG), Aramina (SP), Igarapava (SP) e Miguelópolis (SP).

Conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2023), no ano de 2021 a população do município estava estimada em 340.277 habitantes.

Na época da entrevista, a participante Nidinha³¹ estava com 58 anos, sendo que formou-se no Curso Normal em Nível Médio (1983), Pedagogia (1993) e Direito (2018). Concluiu o Mestrado em Educação no ano de 2004 e cursou diferentes especializações na área da Educação e do Direito. No ano de 2023 completou 38 anos de docência. Servidora pública, efetiva e estável, na Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG, desempenhava a função de Professora da Sala de Recursos na instituição.

Maria Benedita com 32 anos, é Bacharel em Química (2014) e Licenciada na mesma área (2018), além de ter Licenciatura em Pedagogia (2023). Concluiu o Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática no ano de 2017. Na

encontro, conforme explicarei nas seções seguintes, optei por não solicitar que escolhessem seus pseudônimos, pois o vínculo delas com a investigação ocorreu em momentos pontuais.

³¹ As caracterizações das participantes foram construídas a partir das respostas delas durante a inscrição. Os dados, na íntegra, constam no anexo B.

época cursava o doutorado em Educação. No ano de 2023 completou 6 anos de docência. Servidora pública, contratada, na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, desempenhava a função de docente nos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

Baixinha tinha 55 anos, concluiu o Curso Normal em Nível Médio (1984) e em Licenciatura de Artes Visuais (2007). Possui especializações na área de Artes Visuais e Gestão Escolar. No ano de 2023 completou 16 anos de docência. Servidora pública, efetiva e estável, na Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG, atuava como regente das turmas do 1º ano e do 4º ano do Ensino Fundamental.

Participante 1, com 36 anos e formada em Pedagogia desde 2012. No ano de 2023 completou 11 anos de docência. Servidora pública, efetiva e estável, na Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG, atuava como regente de turma do 1º ano do Ensino Fundamental.

Participante 2 na época tinha 43 anos, formada em Letras/Espanhol no ano de 2016 e Mestre em Educação (2019). Servidora pública, contratada, na Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG, desempenhava a função de Coordenadora Pedagógica das turmas do 4º ano do Ensino Fundamental.

No quadro 5 apresento a tabela com as US e as recorrências delas nas narrativas das participantes durante as ENs.

Quadro 5 – Unidades de Significados sobre vivências e sentimentos pessoais e profissionais durante o segundo semestre de 2023

<i>Professoras Participantes</i>	<i>Baixinha</i>	<i>Maria Benedita</i>	<i>Nildinha</i>	<i>Participante 1</i>	<i>Participante 2</i>	<i>Porcentagem</i>
<i>Unidades de Significados</i>						
<i>US 1 - Sobrecarga profissional, cansaço e desgaste/adoecimento físico e emocional</i>	X	X	X	X	X	100%
<i>US 2 - Influências da vida profissional na vida pessoal</i>	X	X	X	X	X	100%
<i>US 3 - Cobranças externas e autcobranças</i>	X	X	X	X	X	100%
<i>US 4 - Entraves a partir da organização e do funcionamento da rede de ensino</i>	X		X	X	X	80%
<i>US 5 - Desvalorização e falta de autocuidado</i>	X		X		X	60%
<i>US 6 - Satisfação com o trabalho</i>	X		X			40%

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025

As USs 1, 2 e 3, apesar de agruparem indicadores diferentes, as narrativas se aproximam, especialmente quanto aos desgastes físicos, emocionais e as sobrecargas com o exercício da profissão no 2º semestre letivo de 2023. Na US 1 as participantes destacaram estarem sobrecarregadas e cansadas, como pode ser visto em algumas falas.

Uma sobrecarga muito grande de muito trabalho extraclasse, muitas reuniões, lives, muito papel para preencher, muita coisa bem burocrática que poderia ser reduzida e isso toma muito o nosso tempo [...] (Nidinha).

A sobrecarga de trabalho da gente, enquanto professora regente de 2 turmas, né? Uma de 1º ano e outra de 4º ano, nos 2 turnos, ela é muito grande [...] (Baixinha).

O 2º é porque a gente está mais cansado mesmo do desgaste, né? Que hoje, a gente sabe que nas escolas, na sala de aula não é só o aluno, né? Tem as famílias, coordenação, gestão, aluno, inclusão, isso tudo acaba sobrecarregando o professor que está ali à frente, né? (Participante 1).

Em suas narrativas, as participantes destacaram inclusive as causas dos seus cansaços, com influências advindas de suas atividades profissionais. As práticas pedagógicas não se limitam ao final da sineta, como mencionei anteriormente, mas extrapolam os horários destinados à interação com os discentes, o que é comprovado por elas em seus relatos. Mesmo quando objetivavam resultados bons, com os seus discentes e no aperfeiçoamento de suas carreiras, as participantes elencaram às custas de tais alcances, o que impactava diretamente em suas vidas.

Por outro lado, essa colheita farta foi fruto de muito trabalho e isso, realmente, deixa a gente enquanto pessoa, enquanto família um pouco angustiada porque a gente fica com uma sobrecarga muito grande de trabalho e a gente tem uma cobrança muito grande desses resultados e, às vezes, a gente não é tão valorizado por esses resultados que a gente consegue obter, principalmente, pelo nosso Sistema Educacional; que ele vê muito números (Nidinha).

Eu sei separar muito. Eu sou uma das poucas que eu conheço, de colegas minhas, que não leva os livros pra casa. Eu fazia tudo na escola quando eu tinha um turno só. Jamais levei serviço pra casa. E agora estou me vendo, todos os dias praticamente fazendo algum planejamento, correção, lançamento de notas ou atividades pra serem impressas, então, isso está me sobrecarregando (Baixinha).

A realidade exposta pelas participantes, muito próxima uma das outras, não é novidade no cenário educacional brasileiro. Teixeira (1999, p. 90) no final da década de 90 alertava sobre as diferentes rítmicas temporais e a relação delas com as vidas cotidianas dos professores. Para a autora,

Em primeiro lugar, deve-se considerar que os tempos da escola são apenas parte da experiência rítmico-temporal dos professores, experiência que extrapola a docência. Os espaços sociais que habitamos têm ritmos e temporalidades outras, que se incorporam, completam e tencionam nossos tempos de escola. Em segundo lugar, é preciso relevar que, apesar de seus contornos comuns, nossa experiência do tempo é diversa, se não por outras razões, porque estamos marcados por clivagens de classe social, de gênero, por clivagens etárias, de geração, de etnia, de crenças, de formação profissional, dentre outras. E somos não só diversos, mas singulares, como corporeidade e biografia. Esses matizes sociais e individuais perpassam os ritmos e temporalidades docentes, diferenciando o conjunto do professorado. Inexiste uma vivência temporal homogênea. Há ritmos e ritmos de vida, assim como há professores e professores, escolas e escolas, apesar de haver, na experiência do tempo dos professores, bases comuns que os aproximam e identificam, deles fazendo um grupo social específico.

Os relatos das participantes ativaram em mim as mesmas vivências. Como eu estive na regência durante o desenvolvimento da investigação, pude sentir “na pele” os desgastes profissionais. As exacerbadas burocracias e cobranças do sistema, sempre tentando preencher nos horários vagos e que deveriam ser destinados ao descanso, ao lazer e a convivência social e familiar.

Com os relatos dela, não posso tapar os olhos e esconder a precarização do Sistema Educacional quando não abrem outras percepções quanto à valorização e a qualidade de vida dos docentes brasileiros e como ainda permanecem reproduzindo orientações e diretrizes, muitas das vezes, distantes dos contextos pessoais e profissionais dos docentes, algo inclusive sinalizado por Imbernón (2010).

Ao mesmo tempo, a lógica da produtividade e a burocracia exacerbada não são novidades em nosso cotidiano, profissional ou pessoal. O mundo, como bem nos lembra Morin (2017), continua sendo movido pelo quadrimotor lucro, ciência, indústria e técnica, com modelos cada vez mais voltados para traçar e acompanhar metas muitas das vezes instituídas por organismos internacionais coordenados pelos países do Norte global. De uma maneira ou outra, os sistemas de ensino se adequam às orientações das organizações de controle para que então, possam ganhar o selo “Educação de Qualidade” concedido por cada um

deles. Isso, de certa maneira, impregnou as realidades das instituições e sistemas de ensino e promoveu uma cultura organizacional em que o mais importante é figurar nas melhores posições dos rankings educacionais, as custas das energias dos docentes e discentes. A humanização, socialização e transmissão de conhecimentos e saberes não são mais os objetivos das escolas há muito tempo. É preciso, no entanto, reforçar que:

A educação, em seu papel singular de destaque no desenvolvimento social, cultural, não pode ser subjugada predominantemente ao domínio da lógica de mercado, muito menos às diretrizes universais que o modelo neoliberal impõe, principalmente, aos países periféricos do mundo (Eisenbach Neto; Campos, 2017, p.10986).

A sobrecarga e o cansaço não se limitam apenas à vida profissional, mas influenciam a vida pessoal das participantes, como elas mesmas indicam em suas narrativas, reunidas na US 2.

Professor tem uma vida paralela ao trabalho, que é a sua vida pessoal, a sua casa, os seus filhos, os seus familiares, os problemas da sua família, você tem que ajudar a resolver os seus próprios problemas e aí a sua cabeça fica fervilhando, ao ponto de, às vezes, você não conseguir organizar as ideias dentro da sua cabeça, você fica meio perdida, fica meio aérea, fica sem iniciativa, um cansaço físico grande, sem vontade de fazer as coisas, desmotivada para o trabalho [...] (Nidinha).

Por exemplo, sair em um final de semana, porque você acaba ficando preocupado que aquele tempo deveria ser utilizado pra outra coisa, né? Parece que você está perdendo tempo quando você descansa ou qualquer outra coisa assim, que você deveria estar produzindo. Então, é difícil de conciliar (Maria Benedita).

Eu fui participar de um módulo e me cobraram: seus alunos têm que estar alfabetizado até o final do 3º bimestre. Mas se a gente está fazendo um processo de construção, como vou atingir uma meta que não era estipulada por mim? Não foi estipulada por mim. Aí, eu deixo a minha família de lado, eu deixo a minha vida particular de lado pra poder formular mais atividades, preparar mais atividades em horários que não são distribuídos pra minha grade curricular ali. [...] Às vezes, você recebe um convite pra ir ao cinema, aí chega no cinema e você começa a pensar, você esquece um pouco filme e começa: nossa, eu tenho que planejar isso, eu ainda tenho que fazer aquilo, eu tenho uma avaliação pra corrigir, eu tenho que fazer uma nova proposta pra aquele aluno e aí a minha preocupação é essa (Baixinha).

Então, acaba que no final de semana a gente tem trabalho a fazer em casa, durante a semana a gente tem curso, a gente tem as formações e aí fica a desejar as nossas horas de descanso com a família, com o lazer e a questão salarial também, que não nos permite isso, né? (Participante 1)

Mas eu falei que até estava comentando com uma amiga minha hoje, que eu acho que meu organismo, eu ando passando tão mal assim, eu acho que é o organismo que pede "Preciso descansar porque eu durmo

muito poucas horas por noite”. Então, a cabeça ontem eu estava com muita, muita dor-de-cabeça mesmo. Não estava conseguindo nem abrir o olho direito e meu estômago ruim. Parece que o meu organismo fala “Olha, calma, tem que dar uma parada para a gente tomar uma energia para continuar” (Participante 2).

É preciso reconhecer as atividades extraclasse, as quais avançam e ocupam outras temporalidades da vida das docentes, especialmente as destinadas ao convívio familiar, ao lazer, ao ócio, às atividades artísticas e culturais pelo bem-estar físico e emocional. As influências das atividades profissionais nas vidas pessoais são gritantes, quando analisado os contextos mencionados pelas participantes.

Lógico, não é uma realidade exclusiva do professorado. Em outras profissões há desgastes e interferências das atividades profissionais na vida pessoal dos trabalhadores. A busca pela produtividade capitalista não cessa com o fim do expediente. No entanto, é preciso considerar que na carreira docente há um diferencial: trabalhamos antes, durante e após a interação com os estudantes, sempre pensando, planejando, corrigindo, avaliando e em busca de diferentes estratégias para o sucesso escolar dos discentes.

O planejamento, a organização e a preparação das aulas constituem um dos mais exigentes aspectos da carga de trabalho docente, envolvendo uma série de atividades a serem organizadas de modo a contemplar o curto, médio e o longo prazo. É necessário fazer a adaptação aos interesses e à diversidade de características pessoais dos alunos. Especialmente na educação infantil e nos anos iniciais, muito tempo também é gasto na confecção dos materiais pedagógicos (Viegas, 2022, p. 7-8).

Respiramos a docência e ela nos consome diariamente e com isso é preciso também considerar que “A carga de trabalho também inclui fortemente as emoções, por ser um trabalho interativo e envolver relações sociais afetivas” (Viegas, 2022, p. 8).

Além das atividades profissionais na educação escolar, há as que necessitam de complementar suas rendas, como mencionado pela Participante 2. Suas rotinas são tomadas por constante produtividade com o objetivo de cumprir as metas profissionais estabelecidas pelos sistemas de ensino.

Tais sobrecargas e influências podem levar os docentes ao descontentamento com a profissão, o que fica evidente no relato de Nidinha.

A vida escolar a gente perde o estímulo. Outro dia eu ainda disse, se eu me aposentasse hoje, eu não sentiria falta nenhuma da escola. Se eu pudesse não ir pra escola, eu não iria, apesar de estar gostando

muito do que eu estou fazendo, eu não iria porque não é só a realização do trabalho com aluno, né? É a sua realização profissional. E como as coisas acontecem, às vezes, na escola, que mexe com a sua vida particular, mexe com as suas crenças, mexe com os seus valores, com seus princípios, com seus conceitos que você tem relacionados à Educação (Nidinha).

Nidinha apresenta, além dos impactos em sua vida pessoal, as cobranças e entraves encontrados por ela no exercício profissional, presente nos relatos de todas as entrevistadas, conforme indica a US 3. Em seus posicionamentos, as outras participantes também enfatizam as exacerbadas burocracias, cobranças e pressões externas e as impossibilidades de adotarem outras estratégias no exercício da profissão, especialmente as que não estavam em acordo com as orientações e determinações dos órgãos responsáveis pela gestão das unidades públicas em que atuam, o que é recorrente nos indicadores agrupados na US 4.

E aí, você não tem o apoio de uma Secretaria de Educação que vem e fala: olha, você pode fazer no seu horário de módulo com o seu coordenador. Ao invés de estar lá os 50 minutos com o coordenador, você pode tirar esses 50 minutos pra fazer o seu planejamento. E você não tem essa possibilidade. E é uma cobrança das assessoras, das coordenadoras que estejam ali com você, falando aquilo que, às vezes, você já sabe (Baixinha).

A questão do tempo de atingir as metas, né? As habilidades que já estão mais curtas, então, a gente sente essa pressão. Então, eu acho que é a questão mesmo da pressão psicológica, né, pro professor [...] As habilidades que já estão mais curtas, então, a gente sente essa pressão. Então, eu acho que é a questão mesmo da pressão psicológica, né, pro professor (Participante 1).

[...] estou na dependência do sistema, que ele falasse assim, o que eles querem que faça ou não. Aí você percebe o que que a gente também não tem tanta autonomia. Ao mesmo tempo você tem autonomia porque eu estou me sentindo autônoma para fazer isso, você fica com receio de estar indo contra e aí você pensa, então será que eu tenho autonomia mesmo, né? [...] Eu vejo organograma de Secretaria o mesmo, às vezes, muda o nomezinho outro, as ações, as mesmas ações, os assessores que eu via como um papel de fiscalizador, fiscalizar aquilo que a gente, coordenador pedagógico fazia. Não precisa, não precisa. Assessor tem que assessorar, tem que buscar soluções junto com as pessoas da escola, senão, não precisa de assessor (Nidinha).

Ao indicarem em suas narrativas os controles dos órgãos públicos gestores, retomo o dito anteriormente, quando a lógica da produtividade, em uma perspectiva neoliberal, introjeta na Educação Escolar (após os acordos com os organismos internacionais), um *modus operandi* de produtividade (Eisenbach

Neto; Campos, 2017), focada muito mais nos resultados do que nas necessidades, individualidades e singularidades dos docentes e discentes. O modelo instalado não apenas desgasta, mas também parece acometer o que Morin chamou de Eros pedagógico (Morin, 2015c), conforme mencionei na seção anterior, fazendo-o diminuir e levando as próprias docentes a questionarem suas escolhas e desempenhos profissionais.

Na US 5, estão os relatos de algumas das participantes demonstraram descontentamento com a falta de valorização e autocuidado, pois dedicam-se ao exercício profissional sem quaisquer perspectivas de acolhimento por parte do poder público ou delas mesmas. Além disso, mencionaram outras valorizações, além da financeira, que envolvem a oferta de condições dignas e humanas para o exercício profissional e o reconhecimento dos profissionais do magistério da Educação Básica como produtores de importantes conhecimentos pedagógicos e educacionais.

Há uns 2 anos atrás, a gente tinha umas rodas de conversa que era muito bom, mas também era da UFTM, não partia da prefeitura. Então, eu acho que a prefeitura, que é a minha rede que eu trabalho, ela deveria se preocupar um pouco mais com o bem estar do professor (Baixinha).

Eu, em momento algum, estou falando de dinheiro aqui. É lógico que depende de dinheiro assim, quando eu questiono questão da falta, às vezes, de equipamento de um espaço físico adequado envolve dinheiro (Nidinha).

Nóvoa (2022), Tardif (2014) e Imbernón (2012) destacam em suas produções a desvalorização dos profissionais da Educação Básica, não apenas no âmbito financeiro, mas especialmente no reconhecimento de tais docentes como igualmente produtores de conhecimentos importantes sobre a Educação. Além do mais, há de considerar a precarização da Educação Pública como reflexo do modelo de economia imposto pelos organismos internacionais, quando não se pautam na humanização e na justiça social. Morin (2012, 2000) alerta para o modelo econômico existente na atualidade, quando há maior preocupação com os interesses do mercado do que com as necessidades humanas. Isso reflete no campo educacional, especialmente nas instituições de ensino pública, onde estão matriculados os filhos da classe trabalhadora, dos pobres e segregados socialmente das regalias e elites sociais existentes em nosso país.

Porém, mesmo diante das dificuldades enfrentadas e o contexto profissional e pessoal para o exercício da docência, ainda há a satisfação pelo trabalho realizado, conforme a US 6, sendo possível aferirem os resultados positivos com os avanços dos discentes sob a responsabilidade delas.

[...] apesar de que nesse semestre eu tenho ficado feliz com o meu trabalho, com o resultado do trabalho com os alunos e isso me deu um prazer muito grande porque é uma experiência nova para mim (Nidinha).

Em suas narrativas, as participantes demonstraram o quanto a jornada de trabalho exigia dedicação quase que exclusiva e integral às atividades laborais. Os tempos destinados ao lazer, ao bem-estar e ao convívio social se tornaram cada vez mais curtos. Os relatos exemplificaram o quão exaustivo tem sido a atuação nas Redes Públicas de Ensino, sendo as participantes cada vez mais exigidas pelos sistemas em busca de concluírem o período letivo.

Além, as vivências relatadas não se referiam apenas ao período solicitado. As narrativas pareceram mais desabafos sobre os processos exaustivos que têm passado ao longo dos anos de atuação enquanto profissionais da Educação Escolar pública, com ênfase nas problemáticas vivenciadas diariamente e o quão se sentem emperradas e sobrecarregadas por cobranças, burocracias e exacerbadas fiscalizações sem o mínimo de apoio e respeito às autonomias previstas em legislações federais.

Tais ponderações, e tantas outras vivências não citadas, servem para refletir sobre os cansaços e desânimos dos docentes, que devem ser analisados em uma perspectiva mais profunda e complexa.

Morin (2015c, 2013, 2011) enfatiza a importância de recuperar a vocação docente e trazer de volta o Eros pedagógico dos profissionais da Educação. Ao mesmo tempo, também pondera o quanto o desrespeito, a desvalorização e a falta de condições de trabalho têm impactado no fazer docente. Imbernón (2012) também caminha em mesma linha de defesa, quando aborda as influências dos contextos, muita das vezes precários e sem quaisquer redes de apoio e colaboração, no desenvolvimento profissional dos docentes.

Ao escutar e na tentativa de compreender os contextos pessoais e profissionais vivenciados pelas participantes, a investigação me mostrou a força

da *Ecologia da Ação*, elaborada por Morin (2012, 2017), em nossas existências e investigações.

Em função das múltiplas interações e retroações no meio em que se desenrola a ação, uma vez desencadeada, escapa, com frequência, ao controle do ator, provoca efeitos inesperados até mesmo contrários ao esperado.

1º princípio: a ação não depende apenas das intenções do ator, mas também das condições do meio em que se desenrola.

2º princípio: os efeitos a longo prazo da ação são imprevisíveis (Morin, 2017, p. 208).

Por meio das narrativas, me deparei com um grupo de profissionais em busca de algo mais, fugindo das mesmices e de repetidos discursos ouvidos por elas ao longo de seus anos de docência. Mesmo as que estavam mais recentes no exercício de suas funções, percebi expressiva declaração do quão se sentiam sobrecarregadas e cansadas para participarem de propostas formativas, mesmo com formato diferente das até então vivenciadas por elas. Por isso me senti responsável por oportunizar algo capaz de despertar em cada uma a vontade de participar, mesmo que fosse durante o curto período em que estaríamos reunidos.

Para alcançar o proposto, os EVAs, mesmo virtualmente, deveriam ser momentos de conexão e compreensão com o “eu”, com o outro e com o meio, envolvendo as múltiplas dimensões constituintes de cada uma das participantes, considerando a integralidade-complexidade delas. Assim, foi necessário reorganizá-lo, ainda tendo como base a integralidade-complexidade, mas a partir das necessidades que apareceram, indiretamente, nas narrativas das participantes.

4.4 NA VOLTA DO BARCO É QUE SENTE O QUANTO DEIXOU DE CUMPRIR: O FAZER INVESTIGATIVO POR MEIO DE OUTRAS VIAS

Ao considerar as participantes enquanto indivíduo-sujeitos integrais-complexos, não poderia propor um trabalho que reduzisse ou menosprezasse as diferentes dimensões e *homos* de cada uma.

No intuito de propor outra via de construção do material empírico, a partir dos achados durante as Entrevistas Narrativas com as participantes, reestruturei os EVAs. Os encontros aconteceram em um período combinado previamente

com as participantes, tendo as vivências e os acontecimentos como pontos geradores, interligando cada um dos encontros por meio de Jornadas, contando inicialmente com 11 possíveis investigadas, conforme justificado anteriormente.

Ao utilizar as vivências e os acontecimentos como pontos geradores, tive a intenção de transpor os modelos clássicos e tradicionais de formação de profissionais da educação e ao mesmo tempo considerar a integralidade-complexidade das participantes como condição *sine qua non* em busca de um outro modelo de formação. Precisei considerar outras experiências e dimensões da vida pessoal e profissional delas, informações eliciadas por meio das narrativas anteriores. O conhecimento sobre os contextos vivenciados por cada uma permitiu uma tentativa de humanizar os EVAs, por meio de estímulos, propostas e diálogos sobre a individualidade de cada uma e a potencial coletividade/comunidade que nos tornaríamos durante os encontros.

Para tal humanização, e enquanto investigador/professor/pedagogo/ser humano, me propus a ser participante em todos os EVAs e, ao mesmo tempo, mediá-los no sentido de estimular os diálogos e as socializações, tornando os encontros mais dinâmicos. Em minha percepção, tal conduta deve ser assumida por qualquer formador de professores, compreendendo-o enquanto mediador do processo formativo, articulando os saberes provenientes dos participantes em busca de promover a cooperação mútua, solidária e fraternal entre os partícipes dos processos formativos, algo defendido, também, por Imbernón (2010).

Seria incoerente de minha parte desejar uma formação livre das amarras tecnicistas e cartesianas e estruturar, previamente, uma proposta de formação sem a participação das reais interessadas. Além do mais, as Entrevistas Narrativas demonstraram outra necessidade das participantes: cuidado, acolhimento e valorização horizontal dos saberes construídos por cada uma delas ao longo de suas trajetórias profissionais e histórias de vida.

O “apagão” citado pela participante Nidinha demonstra a urgência de considerarmos as humanidades oprimidas em cada uma delas para atenderem às exigências opressoras de um sistema que cada vez mais envereda seus esforços para uma produtividade capitalista, sem pensar nas consequências irreversíveis à humanidade e ao planeta que chamamos de Terra.

Na contramão desse modelo opressor e fragmentado de produção de conhecimentos e de estruturação de formação de professores, os EVAs foram

estruturados com o intuito de valorizar as dimensões, homos e experiências (pessoais e profissionais) das participantes durante os encontros, estimulando a construção de conhecimentos, aprendizagens e socialização de informações e experiências por meio das vivências e dos acontecimentos originados nos encontros.

Os acontecimentos não são distantes de nossas realidades. Pelo contrário, compõem as nossas rotinas. Por meio de acontecimentos anteriores e primordiais tivemos o surgimento da vida. Os acontecimentos constituem a nossa condição existencial. Por meio deles evoluímos, emergem potencialidades, dimensões e complexos (como detalhado nas seções anteriores). O acontecimento não é uma escolha, mas uma realidade de todo o Universo (Morin, 2016) e se inscreve em nós.

A ordem-desordem-interações-(re)organização do cosmo (Morin, 2016), do planeta, das organizações vivas, dos organismos vivos, das organizações ativas, dos indivíduos-sujeitos emergem e promovem emergências, alterações, mutações, evoluções, desenvolvimentos por meio de ruídos, imprevisibilidades, acasos, acidente, aleatoriedade, ou seja, acontecimentos.

[...] há que constatar que o acontecimento não ocorre apenas no plano das espécies, mas também no dos indivíduos; a existência a fenomenal é uma sucessão de acontecimentos: o *learning*, a aprendizagem são frutos não só de educação familiar, mas também dos encontros do indivíduo com o ambiente. [...] a organização biológica (a vida) é não só um sistema metabólico assegurando, nas suas trocas com o ambiente, a manutenção de sua constância interna; não só um sistema cibernético dotado de *feed-back*, ou possibilidade retroativa de autocorreção; a vida é também, mais profundamente, um sistema eventualizado, ou seja, capaz de enfrentar o acontecimento (acidente, aleatoriedade, acaso) (Morin, 2005, p. 238-239).

Aprender a conviver e lidar com as incertezas é o preparo para viver os acontecimentos em nossas vidas, em diferentes escalas e contextos. A partir deles, nos adaptamos, evoluímos, aprendemos e desenvolvemos.

Nos campos das investigações, Morin (2005, p. 246) destaca que “[...] a verdadeira ciência moderna só poderá começar com o reconhecimento do acontecimento”. Ora, o uso das Entrevistas Narrativas nesta investigação foi uma resposta/estratégia diante do não comparecimento (acaso/imprevisibilidade) das participantes nos EVAs nas datas marcadas. Precisei agir, diante do imprevisto, para compreender os contextos e seguir.

Os acontecimentos estão presentes em nossas vidas. Ao vivermos, no sentido biológico e poético, nos deparamos constantemente com acontecimentos. No campo da vida humana o viver, no sentido poético, pressupõe “[...] inumeráveis felicidades feitas de comunhão, de maravilhamentos, de alegrias, por vezes, de êxtases” (Morin, 2013, p. 347), não planejados, mas imprevisíveis, aleatórios. Não rimos de uma piada planejada e que todos estão cientes que ela será contada, por exemplo. Rimos por não saber o que o humorista dirá e quais serão as suas incursões para nos estimular o riso, o gozo pelo prazer de ouvir uma anedota. Assim, estamos sujeitos aos acontecimentos a cada oportunidade de viver e/ou a necessidade de sobreviver.

Ao viver temos a possibilidade de vivenciar. Por meio de nossas condições biológicas, subjetivas e poéticas temos a possibilidade de vivenciarmos a vida. Ao apresentar seu entendimento sobre o que é viver, Morin (2015c) destaca:

[...] viver é enfrentar incessantemente o risco de erro e de ilusão na escolha de uma decisão, de uma amizade, de um habitat, de um cônjuge, de uma profissão, de uma terapia, de um candidato às eleições etc. Viver é ter necessidade, para agir, de conhecimentos pertinentes que não sejam nem mutilados, nem mutilantes, que situem qualquer objeto ou acontecimento em seu contexto e em seu complexo [...] é uma aventura que implica incertezas sempre renovadas, eventualmente com as crises ou catástrofes pessoais e/ou coletivas. [...] é enfrentar incessantemente a incerteza, inclusive diante da única certeza, que é nossa morte, da qual não conhecemos a data (p. 24-26)

Em outras palavras, viver é viver de/os acontecimentos, do/o momento, das/as incertezas, do/o estado poético e do/o êxtase oportunizados durante a vida individual e coletiva. O viver é a possibilidade existencial do ser humano, o qual, devido às suas capacidades generativas e regenerativas emergidas e emergentes, podem contemplar o aqui e o agora.

No âmbito desta investigação as vivências são produtos e produtoras dos acontecimentos e os acontecimentos possibilitaram as vivências. O inesperado, as imprevisibilidades do que aconteceria a seguir, ao ingressarem nas reuniões virtuais, ao finalizarem uma proposta de atividade ou como reagiriam mediante às proposições, os diálogos empreendidos e desdobrados no decorrer dos encontros, possibilitando aprofundamentos e redirecionamento das propostas, tais e outras vivências são geradas e geradoras dos acontecimentos.

Viesenteiner (2013), ao retomar o conceito de vivência nas obras de Nietzsche, destaca três aspectos principais do verbo alemão, sendo: 1) caráter de ligação imediata com a vida, cujas vivências sempre se dão por um Si; 2) ter uma intensidade significativa “[...] cujo resultado confere uma importância que transforma por completo o contexto geral da existência: “Ao mesmo tempo, a forma ‘o que se vivenciou’ ” (Viesenteiner, 2013, p. 142) e 3) “[...] se refere ainda precisamente ao conteúdo daquilo que se vivencia. Trata-se da impossibilidade de determinar racionalmente o conteúdo da vivência, de modo que a noção de *Erlebnis* deve sempre ser pensada do ponto de vista estético (Viesenteiner, 2013, p. 143).

Os aspectos retomados pelo autor distanciam a vivência de uma estrutura sistematizada, racionalizada e controlada, pois:

Eu posso fazer a experiência das minhas vivências, e de mim mesmo se dando sempre junto com minhas vivências, mas toda tentativa de objetivar a vivência e o meu eu, de apreendê-los como uma coisa, um processo, um fato, um objeto, resulta vão, pois falsifica o sentido mais próprio de ser destes fenômenos. O vivenciar não é nenhuma coisa, não é também uma ocorrência, algo que começa e termina como um processo (Fernandes, 2010, p. 35).

A tríade imediatez/significabilidade/estética atravessam as nossas vivências, quando, sem racionalizá-las, as sentimos e mergulhamos no momento em que ocorrem. Sendo impossível racionalizá-las enquanto as sentimos, não podemos mensurá-las, planejá-las, controlá-las ou reproduzi-las. As vivências são singulares, únicas e individuais. Ocorrem sem quaisquer planejamentos e programações.

A vivência de algo não pode ter seu conteúdo construído racionalmente, mas antes deve ser unicamente experimentado, ou melhor, “sentido na pele”, como evoca a expressão no português. [...] Toda vivência é sempre “minha” vivência exclusivamente individual, e isso significa “não apenas que eu sinto, mas também que eu incondicionalmente sinto” (Viesenteiner, 2013, p. 144)

Assim,

Toda vivência é vivência de alguma coisa e este vivenciar tem o modo de ser de um dirigir-se-a-alguma-coisa, ser-consciência-de-alguma-coisa, mirar-a-alguma-coisa. Dito de modo ainda mais formal: todo vivenciar é vivenciar-alguma-coisa, sendo, ao mesmo tempo vivência-da-vivência, consciência-da-consciência: autoconsciência enquanto consciência de alguma coisa (Fernandes, 2010, p. 34).

Ao vivenciar algo, não planejado, devo considerar o mundo e os contextos onde se dão as vivências. Não há roteiro ou programação, há apenas o sentir o mundo e os seus acontecimentos. Ora o que são as vivências senão par dos acontecimentos?

O mundo acontece. Está sempre acontecendo. A vida acontece. Está sempre acontecendo. Mundo e vida se pertencem. O mundo é mundo da vida. O mundo é, cada vez, o mundo vivenciado por mim. Eu sou, cada vez, no vivenciar o acontecimento do mundo. [...] as vivências acontecem. Nelas e com elas está se dando constantemente o acontecimento da vida, o acontecimento do mundo, o acontecimento do mundo da vida, do meu viver-no-mundo. A vida é sempre mundana. É sempre historial (Fernandes, 2010, p. 36).

A vivência ocorre por meio de acontecimentos (ruídos, imprevisibilidades, acasos, acidentes, aleatoriedades) e isso é viver no/o mundo, ser tocado (sem intenções racionalizantes e objetificadas) pelo que acontece e me atravessa, me afeta, me envolve sem a intenção de envolver; me toca, sem a intenção de tocar; me transcende, sem a intenção de transcender; me emociona, sem a intenção de emocionar; me oportuniza sentir os meus “eus” em reconhecimento deste “Si” afetado pelo mundo-vida.

Por isso, vivências e acontecimentos apenas são vivências e acontecimentos. Apesar de distintas, se constituem um par indissociável e complexa, sendo inscritas em um processo recursivo-retroativo, sistêmico-organizacional, hologramático, permeado por incertezas, autoecoorganizador e dependente dos indivíduos-sujeitos viventes.

A partir do referencial anterior, quando aprofundo sobre as vivências-acontecimentos, distinguindo-as e depois relacionando-as, pude estruturar os EVAs a partir das vias de abordagens (métodos) citados na figura 17, tendo como base a integralidade-complexidade das participantes. As vivências-acontecimentos durante os EVAs deram o “tom” aos encontros e a construção do material empírico durante eles.

Partindo da par vivência-acontecimento, os EVAs foram se auto-organizando ao decorrer dos encontros, mantendo o que dava certo no anterior, reorganizando o que não envolvia as participantes e ampliando os estímulos e mediações em busca de maior participação. Mesmo sem a intenção de pensá-los previamente, senti a necessidade de sempre chegar com algo inicial, a fim

de promover a interação, integração e interlocução das participantes. Daí, tudo poderia acontecer.

A partir dos desdobramentos e da realização das propostas, os diálogos e as socializações sempre enveredavam para o caminho que o coletivo considerasse pertinente, fluindo naturalmente sem a necessidade de intervenções para não nos perdermos dos objetivos de cada encontro, ou seja os encontros apenas aconteciam.

Ao invés de utilizar o diário de campo para registro das vivências-acontecimentos, gravei os encontros, me dedicando à interação, participação e mediação de cada um dos EVAs.

Colocando em prática a bricolagem, não me restringi a um caminho investigativo. Conforme exposto na figura 17, optei por uma perspectiva de multireferencialidade metodológica para a construção do material empírico. Nos EVAs, as vias de abordagens utilizadas durante as vivências-acontecimentos com as participantes permitiram a construção do material empírico a ser socializado nas seções seguintes.

Para essa edição dos EVAs, propus às professoras participantes percorremos por três jornadas em busca de reconhecimento de cada um de nós enquanto seres integrais-complexos e a libertação de percepções limitadoras e reducionistas sobre nossas condições existenciais (complexas e integrais). Para isso, a partir das perguntas indutoras de reflexões e de possíveis transformações paradigmáticas propostas por Morin (2000), os encontros foram centrados em três questões geradoras, conforme o quadro 6.

Quadro 6 – Identificação dos EVAs

Identificação	Data	Jornada	Via(s) de abordagem(ns) predominantes	
EVA 1	04/10/2024	De onde vim?/De onde viemos?	Roda de Conversa e História de Vida	Narrativas
EVA 2	10/10/2024		História de Vida	
EVA 3	17/10/2024	Onde estou?/Onde estamos?	Roda de Conversa	
EVA 4	24/10/2024		Questionário	
EVA 5	31/10/2024	Para onde iremos?/Para onde iremos?	Desenho	
EVA 6	07/11/2024		Narrativas	

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025

O uso de uma técnica para análise/interpretação/compreensão me pareceu redutor e reducionista das possibilidades e potencialidades construídas em cada um dos encontros virtuais. Por isso, optei por relatar e analisar os EVAs dialogando com os referenciais teóricos utilizados neste trabalho e mostrando relação com a integralidade-complexidade das participantes. Assim, as seções a seguir são destinadas aos relatos e análise/interpretação/compreensão das vivências-acontecimentos e do material empírico construído de acordo com o cronograma anteriormente apresentado dos EVAs.

5 MANDE NOTÍCIAS DO MUNDO DE LÁ DIZ QUEM FICA, ME DÊ UM ABRAÇO, VENHA ME APERTAR, TÔ CHEGANDO: JORNADA DE ONDE VIM?/DE ONDE VIEMOS?

*Por tanto amor, por tanta emoção
A vida me fez assim
Doce ou atroz, manso ou feroz
Eu, caçador de mim
Preso a canções
Entregue a paixões
Que nunca tiveram fim
Vou me encontrar longe do meu lugar
Eu, caçador de mim
(Magrão; Sá, 1981)*



A ilustração inicial da seção representa o momento que, após os desafios e contextos relatados na seção anterior, as participantes desembarcaram na Estação EVA para iniciarmos o segundo momento da investigação. A seção, conforme o título cujos versos iniciais da canção Encontros e Despedidas faz parte, indica por quais caminhos percorremos nos EVAs 1 e 2. Reencontrar com os “eus” em diferentes fases geracionais vividas por cada uma foi o destino percorrido por nós.

Os processos formativos pelos quais passamos são se limitaram em meros encontros sem oportunidades de vivenciar, mesmo virtualmente,

estímulos capazes de acessar e atravessar cada uma das profissionais, considerando as diferentes dimensões constituintes da integralidade-complexidade delas.

Vale salientar que das 5 participantes das Entrevistas Narrativas, apenas 4 prosseguiram nos EVAs. A Participante 1 não compareceu em nenhum dos encontros propostos, permanecendo apenas as participantes Baixinha, Maria Benedita, Nidinha e Participante 1.

Além das investigadas citadas anteriormente que permaneceram nos EVAs, das 6 inscritas no último período de inscrições, apenas 1 prosseguiu, enquanto as outras não compareceram e saíram, por livre e espontânea decisão, do grupo de *WhatsApp*. Enviei mensagens individualmente a cada uma, a fim de compreender os motivos por não permanecerem nos EVAs, mas não responderam.

Assim, das 11 potenciais participantes (sendo 5 que participaram das Entrevistas Narrativas e 6 que se inscreveram no último período de inscrições) participaram dos EVAs apenas as seguintes profissionais: Baixinha, Maria Benedita, Nidinha, Participante 1 e Vava, sendo que a última se inscreveu quando houve abertura de inscrições, na última divulgação, para participantes de outros municípios da mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba se inscreverem.

Na época do desenvolvimento dos EVAs, Vava, residente do município de Ituiutaba-MG, possuía 37 anos. Formada em Pedagogia (2019), desempenhava a função de docente há 2 anos e meio. Servidora pública, contratada, da Rede Municipal de Ensino de Ituiutaba-MG, atuava como docente do Pré I (turma de 4 anos).

Com a inclusão da Vava, participaram dos EVAs cinco profissionais descritas no quadro 7.

Quadro 7 – Pseudônimo das professoras participantes dos EVAs

Professora Participante	Pseudônimos	Justificativas	Momentos de participação
1	Nidinha	“Porque era o meu apelido. Meu pai só me chamava assim. Acho que só ele me chamava assim, mas ninguém”.	Entrevista Narrativa e EVAs

2	Maria Benedita	"Nome da minha avó paterna".	Entrevista Narrativa e EVAs
3	Baixinha	"Meu apelido de infância... (é) carinhoso".	Entrevista Narrativa e EVAs
4	Vavá	"Meu apelido".	EVAs
5	Participante 2		Entrevista Narrativa e EVAs

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025

Ao iniciar pela *Jornada De onde vim?/De onde viemos?*, pensei na importância de compreender o "eu" de cada uma das participantes por meio de suas histórias de vida, retomando ao passado e para com ele se aproximarem e socializarem.

5.1 EVA 01: TRISTE, LOUCA OU MÁ, SERÁ QUALIFICADA AQUELA A QUEM RECUSAR

Após inúmeras tentativas, o EVA 1 ocorreu no dia 04/10, às 19h30min, dia do meu natalício. A expectativa em começar era grande, especialmente pelo novo formato, ao considerá-lo diferente e ao mesmo tempo uma possibilidade de realmente valorizar a integralidade-complexidade das participantes. Apresentar um caminho possível, em uma mesorregião onde há poucas produções sobre a Educação Integral e a partir das experiências enquanto professor formador do Departamento de Formação Profissional da Secretaria de Educação de Uberaba, me imbuíu ainda mais para colocá-lo em prática.

Conforme o horário iniciado no folder de divulgação, figura 16, iniciamos o encontro. Disponibilizei o link de acesso ao *Google Meet* por meio do grupo de *WhatsApp* e uma a uma acessaram. Inicialmente, saudei as participantes anunciando o início no formato virtual. Das cinco participantes dos EVAs, descritas no quadro 7, apenas Nidinha, Maria Benedita, Vava e Baixinha estiveram presentes no EVA 1. Durante as saudações apresentei a proposta dos EVAs, enfatizando a dinâmica da ação formativa.

Solicitei a elas que se dedicassem semanalmente aos encontros, tentando não praticar ações paralelas durante as atividades. Tal pedido se deu por conhecer a realidade dos profissionais da Educação, os quais, com a virtualidade das práticas em decorrência do isolamento social e o ensino remoto, nos mostrou como participar de várias reuniões virtuais e realizar atividades

paralelas, sem que isso significasse maior ou menor qualidade na realização de todas elas. Por isso, procurei salientar a importância dos momentos e os diferenciais a serem propostos a partir da realização deles.

No momento seguinte, propus às participantes que se apresentassem individualmente, sem quaisquer roteiros prévios. Espontaneamente, uma a uma, abriu o microfone e socializou, verbalmente, mais informações sobre a sua vida profissional, com ênfase nas áreas de atuação. Todas eram profissionais do magistério em Redes Públicas de Ensino e atuavam em turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, conforme os dados compilados no quadro 8.

Quadro 8 – Área de atuação das participantes

Professora Participante	Rede de Ensino	Etapas	Anos escolares/Função
Nildinha	Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG	Ensino Fundamental	Atendimento Educação Especializado
Baixinha	Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG	Ensino Fundamental	1º ano e 4º ano
Maria Benedita	Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais	Ensino Médio	Componente curricular Projeto de Vida
Vavá	Rede Municipal de Ensino de Ituiutaba-MG	Educação Infantil	Pré-escola e Supervisão escolar

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025

Após as apresentações, expliquei sobre o formato dos encontros e a maneira como poderiam se desdobrar, tendo como pontos geradores as necessidades das participantes e as vivências-acontecimentos em cada um dos momentos virtuais.

Em seguida, convidei as participantes para assistirem a reprodução do clipe da música Triste, Louca ou Má, interpretada pelo grupo Francisco, el Hombre³², cuja letra apresento a seguir.

Triste, louca ou má
Será qualificada ela
Quem recusar
Seguir receita tal
A receita cultural

³² Banda brasileira composta por cinco integrantes, sendo dois irmãos mexicanos naturalizados brasileiros e três brasileiros de nascença. Se autodefinem como uma banda de *pachanga folk*. Em 2017, com a música Triste, Louca ou Má, conquistaram o Grammy Latino por melhor canção em língua portuguesa.

Do marido, da família
Cuida, cuida da rotina

Só mesmo rejeita
Bem conhecida receita
Quem, não sem dores
Aceita que tudo deve mudar

Que um homem não te define
Sua casa não te define
Sua carne não te define
Você é seu próprio lar

Ela desatinou
Desatou nós
Vai viver só

Eu não me vejo na palavra
Fêmea: Alvo de caça
Conformada vítima

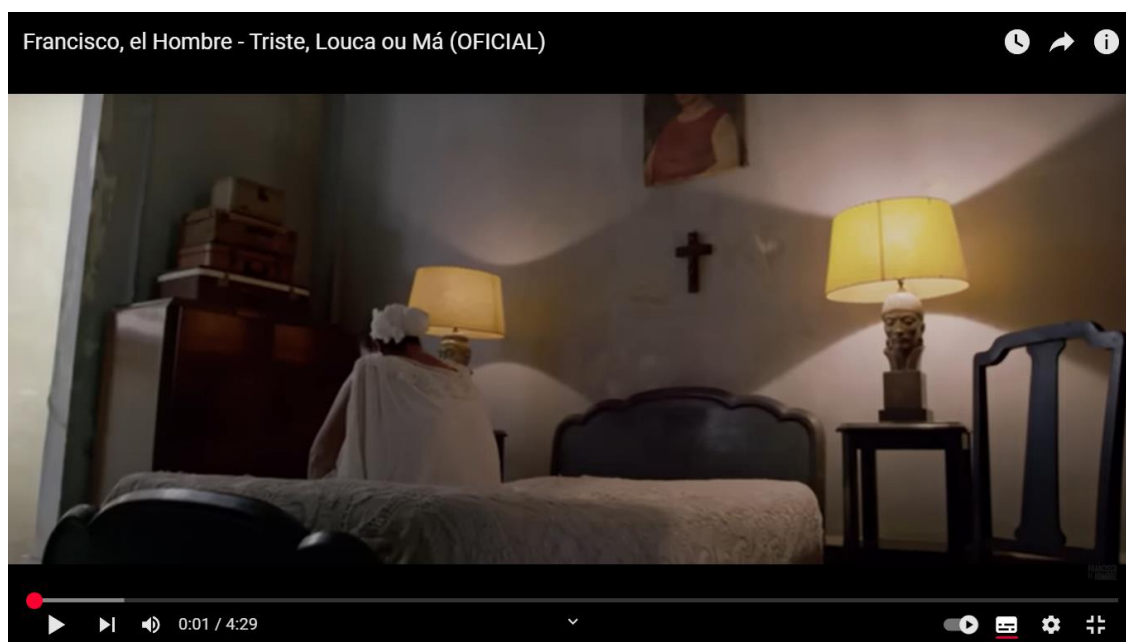
Prefiro queimar o mapa
Traçar de novo a estrada
Ver cores nas cinzas
E a vida reinventar

E um homem não me define
Minha casa não me define
Minha carne não me define
Eu sou meu próprio lar

Ela desatinou
Desatou nós
Vai viver só

Ela desatinou (e um homem não me define)
Desatou nós (minha casa não me define)
Vai viver só (minha carne não me define)
Eu sou meu próprio lar
(Triste, Louca ou Má, 2016)

Figura 19 – Imagem do clipe Triste, Louca ou Má, disponível no YouTube



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IKmYTHgBNoE>. Acesso em: 18 jan. 2025

Ao escolher a música para o EVA 1, pretendi estimular às participantes a refletirem sobre o “eu” feminino de cada uma e suas experiências de vida, os traços culturais impregnados em suas ações e atitudes, muitas das vezes pouco analisadas e até mesmo compreendidas por elas.

Muitos de nós agimos e reproduzimos atitudes sem ao menos refletir sobre elas e o porquê a propagamos. Morin (2011) nos alerta sobre os *imprintings* culturais que nos submetem, subvertem e são transferidos por meio de pensamentos socializados, atitudes, normas de convívio e outras formas de nos educarem, nos moldando e impondo os modos de agirmos, pensarmos e existirmos. Ainda há de considerar o patriarcado, com as heranças machistas e heteronormativas, impostas à sociedade brasileira e como tais condicionantes podem ter influenciado na formação de muitas gerações de cidadãs e cidadãos, especialmente nas mulheres, desde sua tenra idade.

Após a reprodução da música, propus às participantes que socializassem suas interpretações e impressões sobre a letra e a melodia. Considerando as múltiplas dimensões e os contextos possivelmente atravessados pelas participantes, a música provocou em cada uma delas a reflexão sobre o feminino e as suas trajetórias enquanto mulheres, muitas das vezes com limitações e imposições culturais sobre os diferentes modos como agiram e viveram.

Nos relatos das participantes houve unanimidade em reconhecerem os impactos da música em si, especialmente as que ouviram pela primeira vez. Os versos as levaram a refletirem sobre suas realidades enquanto mulheres, criadas e crescidas em uma sociedade com modelos limitadores e limitantes de suas expressões, enquadrando-as em rótulos machistas, heteronormativos e patriarcais, ceifadores e limitadores dos femininos existentes em cada uma.

Eu fui uma que rompi laço, quebrei laços há muitos anos atrás 17 anos, meus filhos eram pequenos e quebrei em nós, né? E estou aí forte até hoje com a família criada, sem depender de muita gente dependendo mais de mim mesma. Eu acho que isso é muito importante para gente, valorizar esse nosso lar. Eu acho muito importante (Baixinha).

Eu já tinha ouvido essa música. Eu gosto muito e eu gosto muito do clipe também, dá uma sensação de liberdade. Mas também de uma rede de apoio às mulheres que se ajudam. Enfim, mas eu acho um pouco dolorosas, né? Que mulheres sofrem assim, apesar de ter uma superação no final, ainda assim é um lugar de violência com outras mulheres apoiando (Maria Benedita).

A Maria Benedita usou a palavra que eu estava procurando não tinha encontrado: doloroso. Eu nunca tinha ouvido essa música, né? Não conhecia a letra e eu fiquei impactadíssima porque eu vi a minha história de vida ali, tudo o que eu vivi e como eu estou hoje, é tudo que eu vivi representado ali na letra dessa música [...] Mas assim a dor que eu senti foi muito grande. Eu não esperava por isso essa noite, sabe, Diovane (Nidinha).

Ao analisar os perfis etários das participantes, apenas Maria Benedita não possuía idade próxima com as outras. Enquanto sua percepção esteve mais próxima de interpretar a música como uma rede de apoio entre as mulheres, Baixinha e Nidinha relataram suas trajetórias e o quanto os *imprintings* culturais de suas épocas influenciaram em suas percepções e atitudes sociais. Relataram parte de suas histórias de vida e educação familiar e social que foram submetidas.

Os marcos de nossas sociedades são genes que impregnam em nossas condutas, pensamentos e a própria maneira como interpretamos o mundo vida habitado por nós. Morin (2011) enfatiza o quanto as ideias impostas em nossas formações conduzem nossas reflexões, percepções e atitudes sobre e sob o mundo, nos fazendo crer e ser aquilo que é determinado pelos sistemas e organizações constituídas e construídas em nossas sociedades.

De todos os relatos, a mais impactada e o mais impactante foi o da Nidinha, cujo teor estava imbuído de narrativas sobre sua trajetória enquanto mulher assujeitada e que, com o passar do tempo, alcançou a própria libertação,

rompendo, como ela mesma sinalizou, a receita cultural passada de uma geração para outra das mulheres de sua família.

Os sujeitos livres, ao optarem por aquilo que desejam participam ativamente do processo de sua construção. Os assujeitados, todavia, nada mais são que repetidores de discursos pré-existentes, sem ideologias próprias, incapazes de produzir o seu discurso particular. Assim, só o sujeito ativo é o agente particular do seu discurso. Contrariamente, o sujeito assujeitado torna-se produto do discurso, sendo apenas um repassador de ideologias pré-estabelecidas e seu papel não vai além da reprodução discursiva (Vieira, 2018, p. 213).

O posicionamento de Nidinha e a citação anterior exemplificam parte do vivido por mulheres brasileiras, quando ceifadas de suas liberdades de escolhas para seguirem normativas impostas a cada uma delas, reproduzindo as mesmas trajetórias de gerações anteriores a elas.

Posteriormente ao momento de socialização das percepções a partir da música, procurei aprofundar no trabalho a partir das memórias das participantes, pois:

Considerar as discussões sobre a memória é fundamental para uma investigação que articula histórias de vida, autobiografia e autoformação, porque “a lembrança é a história da pessoa e seu mundo”, porque “a unidade pessoal conserva intactas as imagens do passado, mas pode alterá-las conforme as condições concretas de seu desenvolvimento no presente”, ou seja, uma lembrança é a “sua” lembrança; porque se é o grupo que transmite, retém e reforça as lembranças, é o “recordador” que, trabalhando as lembranças, vai individualizando a memória coletiva naquilo que ele lembra e no modo como lembra, permanecendo o que tem significado... (Duran, 2009, p. 25).

Assim, as lembranças continuam sendo lembranças até, de alguma maneira, serem socializadas e se tornarem memórias, imbuídas de significados para os narradores. A partir das memórias, podemos começar a compreender de onde os participantes de uma investigação “vieram”, parte de suas trajetórias de vida e como elas podem ou não terem influenciado a constituição de suas identidades, seus “eu” e “si”. As memórias têm início com os relatos, os quais são ampliados e (re)significados ao serem socializados nos contextos propostos para tais fins.

As memórias, em uma proposta formativa cuja integralidade-complexidade dos docentes é o ponto central, se torna uma potência para compreensão das compreensões dos participantes, contextualizando seus relatos a partir das histórias de vidas por eles narrados. Assim, os estímulos

(visuais, auditivos, táteis e outros), considerando os objetivos pretendidos, precisam agir para auxiliar na retomada das lembranças, para, então, serem socializadas e se tornarem memórias.

Nesse encontro, além dos estímulos a serem relatados nas páginas a seguir, utilizei a Roda de Conversa como via de abordagem, mais predominante, para construção do material empírico.

As Rodas de Conversas, nessa investigação, não seguiram uma sequência, mas surgiram no decorrer das propostas, emergindo em momentos específicos, a partir de estímulos propostos, ou quando o grupo pretendia aprofundar sobre determinados assuntos. Elas se instalavam propositalmente ou pela dinâmica dos EVAs, propiciando abertura para o desdobramento de conversas sobre temas ou assuntos de maior interesse do coletivo.

Ou melhor, as Rodas de Conversa ocorreram com o propósito de contribuir para que as professoras encontrassem suas vozes, no movimento de se descobrirem como indivíduos-sujeitos não assujeitadas, a fim de [...] possibilitar sua participação efetiva no processo, à medida que lhes são facultadas falas dialógicas pelas quais se espera o aporte de seus saberes (Pinheiro, 2020, p. 4).

As conversas, neste e nos encontros seguintes, iniciavam ora após um estímulo, ora espontaneamente, no ímpeto de contribuírem e socializarem as percepções e experiências relacionadas às atividades propostas pelos EVAs ou que possuíam semelhança/proximidades com elas. Por meio delas, pudemos aprofundar sobre os assuntos emergentes e compreender melhor as diferentes percepções das participantes, interconectadas, virtual e simbolicamente, para se expressarem sem quaisquer cortes ou retaliações, pois “A conversação solidifica uma prática em que são respeitadas as representações sociais num ambiente conflitivo, cooperativo e formador de consensos, minimizando resistências quanto a escuta, reflexão e análise dos problemas concretos” (Melo *et. al.*, 2020, p. 308).

Para socialização das lembranças das professoras participantes, utilizei duas propostas: a) Reprodução do vídeo de obras do Ivan Cruz, figura 20, tendo como fundo musical a canção João e Maria, composta por Chico Buarque, e interpretada por Chico Buarque e Nara Leão e b) Linha do tempo musical, com músicas marcantes entre as décadas de 1970-1990, conforme quadro 9.

Figura 20 – Imagens do PowerPoint com as obras do Ivan Cruz



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025

Quadro 9 – Linha do tempo musical reproduzida no EVA 1

Ordem	Música	Artista
1	He-Man	Trem da Alegria
2	Superfantástico	Turma do Balão Mágico
3	Ursinho Pimpão	Turma do Balão Mágico
4	Dancing Queen	ABBA
5	Gime! Gime! Gime!	ABBA
6	Lay All Your Love On Me	ABBA
7	Daddy Cool	Boney M
8	Girl Just Want to Have Fun	Cindy Lauper
9	La Isla Bonita	Madonna
10	Sandra Rosa "Madalena"	Sidney Magal
11	Me Chama que Eu Vou	Sidney Magal

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025

As obras selecionadas para o vídeo representavam brincadeiras populares: rodas, bolinha de gude, soltar pipa, cabo de guerra, boneca e outros. A música de fundo, escolhida para o vídeo, demonstra bem o imaginário e a ludicidade da infância, quando, em seu faz-de-conta, pode viver diferentes personagens sem mesmo sair do espaço-tempo onde se encontra. Além do mais, Chico Buarque e Nara Leão eram contemporâneos na infância de parte das participantes, o que poderia desencadear a memória afetiva de cada uma ao serem “transportadas” para o seu passado.

Em seguida reproduzi os trechos das músicas, na sequência indicada no quadro 9. As músicas reproduzidas foram escolhidas com base na faixa etária das participantes, pois considerei que a seleção teria feito parte de suas infâncias e adolescências.

Após a reprodução do vídeo e das músicas, propus às participantes uma Roda de Conversa. Os estímulos desencadearam diálogos sobre o passado e as percepções das participantes em relação às influências familiares em sua formação. Baixinha e Nidinha ao recordarem sobre suas infâncias apresentaram relatos semelhantes, em especial com ênfase sobre o passado livre de “preconceitos”, onde a reunião entre meninos e meninas nas mesmas brincadeiras não eram encaradas por elas com receios.

[...] então a minha infância para ser sincera, já não recordo muito, eu lembro mais da minha adolescência, porque na minha infância, tirando a parte assim que eu era muito custosa, eu apanhava muito do meu pai. Mas a minha adolescência foi muito feliz, eu tive uma adolescência muito feliz, eu tive uma juventude muito feliz. Era uma juventude livre, né, que a gente podia andar na rua até de madrugada em grupos, não tinha esse medo que tem hoje. A gente não tinha essas prisões que a gente vive hoje, as portas das casas eram abertas. Então você tinha vizinhos que a gente brincava junto, era uma infância, uma juventude muito legal [...] (Baixinha).

Da minha infância, eu me lembrei das brincadeiras, né? Que nós tínhamos até os seis anos, quase seis anos porque eu morava na roça com os meus pais e depois quando a minha avó foi morar em Uberaba, eu vim para ficar de companhia, para fazer companhia com ela e estudar. [...] E quando adolescente eu me lembro de brincar de queimada, a gente brincava com muita queimada final de semana, na igreja, na rua e também me lembrei com isso. Eu me lembrei de uma coisa que na época não foi boa, mas que também foi. Teve um lado bom e um lado ruim. A gente estava na escola Boa Vista e tinha os interclasses, né? E aí ninguém queria me escolher para jogar, porque eu era péssima, eu era um palito não tinha força, né? Nossa era ruim de esporte e principalmente esses com bolas, né? Basquete eu achava que ia quebrar meus dedos. Aí me escolheram assim porque tinha que preencher de completar o tempo no handebol. Aí a gente jogando a gente jogando a gente tava perdendo de 10 a 0.

Aí vai joga, joga, joga de repente alguém me passa a bola. Alguém disse assim: Nossa, passou a bola pra pior jogadora. E eu pulei e joguei a bola e fiz um gol e todo mundo “Eeeeh”. Claro que não me esqueci porque é muito ruim você ser rejeitada, né? Mas por outro lado foi tão bom porque olha eu era pior, mas fui eu que fui lá e fiz o gol, né? (Nidinha).

Ao recordar sobre a sua infância, Maria Benedita relatou sobre a relação dos pais com as músicas, sendo eles os que mais ouviam os gêneros musicais reproduzidos durante o estímulo musical.

Eu lembro muito mais dos meus pais escutando essas músicas assim, dia de domingo, na televisão, todo mundo escutando música. Passava também naqueles programas que passava dia de domingo. Me recordou mais isso sim. [...] Então me lembra um período que tava todo mundo se divertindo, ouvindo música. Família reunida, família das pessoas ouvindo essas músicas. Então da minha família, meu pai tocou em uma banda então, ele gostava de muito. Então toda reunião tinha, principalmente de domingo (Maria Benedita).

Nidinha, no entanto, foi além em seu relato e relacionou as atividades com o início do encontro, quando reproduzi a música Triste, Louca ou Má.

Olha quando a gente ouve a música, né? Que fala da receita cultural e que isso vai sendo passado de pai para filhos e tudo mais. Por que essas brincadeiras não passaram? Essas brincadeiras não passaram de pai para os filhos, elas não foram passadas, mas essa educação repressora foi. Por que isso é tão forte, né? Por que essa educação repressora é muito forte e o lado, no caso aqui especificamente as brincadeiras, brincadeiras de criança, né? (Nidinha).

O diálogo da participante permitiu aprofundarmos sobre as reproduções de estereótipos e papéis sociais, incutido nas pessoas desde a tenra idade por meio de inúmeros artifícios e imposições sociais e culturais. Neste momento, convidei as participantes para analisarmos as obras do artista Ivan Cruz, com ênfase nas representações dos meninos e das meninas nas telas.

Durante as observações, procurei destacar as posições e brincadeiras praticadas pelos meninos e pelas meninas e a maneira como foram representados pelo artista. Durante as observações, perceberam as representações mais passivas das meninas nas telas, enquanto os meninos foram representados com brincadeiras mais ativas e mais movimentadas.

Inicialmente, Baixinha ponderou sobre a intencionalidade dos brinquedos e as intervenções dos adultos junto às crianças. Exemplificou o uso da boneca, a qual pode ser utilizada em brincadeiras representativas do cotidiano doméstico de uma casa ou em brincadeiras relacionadas às profissões na área da saúde.

Para ela, é preciso pensar nas intenções ao estimular as crianças a brincarem com determinados jogos ou brinquedos, inclusive pensando nas mensagens por trás deles. Ainda completou.

As tecnologias estão mudando um pouco. Essa maneira de ser e é culturalmente no Brasil. A gente tem essa diferenciação, né? O homem ele vai para o carrinho. A menina vai para boneca. E aí depende da intervenção do adulto ali que está ali para o que ele vai fazer com essa boneca. Porque você pode ensinar ao invés de cuidar dessa boneca a ser uma médica, né? Uma enfermeira, ser outras profissões, massagista, esteticista que não seja só dona de casa (Baixinha).

Após a fala da Baixinha, Nidinha trouxe em seu relato, como foram as relações entre meninas e meninos na sua infância, na qual não havia tais imposições e divisionismos entre as brincadeiras de meninos e de meninas.

A gente brincava na nossa época, lá na roça assim, com meninos e meninas. A gente não separava e eu me lembro bem que um dia a minha tia que morava lá na roça, também perto da casa lá da minha mãe, ela falou assim para gente “vocês estão parecendo macho-fêmea”, fala dela, não é nem fêmea, não, é isso mesmo, “Só fica no meio da machaiada” e a gente não entendia muito aquilo, né? Naquela época a gente brincava, era tão bom e era tão natural, sabe? [...]. Então eu lembro que existia um moralismo muito grande quando a gente ficava mocinha também, né? Então é o que veio na minha cabeça porque é uma coisa muito forte (Nidinha).

Em seguida, a partir da fala da Nidinha, Baixinha complementou:

E não tinha diferenciação não. Era menino e menina. Então se eu ia andar de bicicleta, era um menino e menina, porque eu venho uma família com seis primos, no caso eram dois homens e quatro meninas, mas a gente brincava tudo junto. Quando eu ia fazer comidinha é todo mundo, era uma menina que ia lá buscar a lenha, era um menino que ia fazer a comida. A gente não tinha isso. Quando passou a família ter um pouquinho um poder aquisitivo melhor, que começou a comprar os brinquedos, aí eu acho que veio o consumismo, né, exagerado, que aí a gente já ganhava boneca, né? [...] Aí depois quando vai ficar mocinha, era uma preocupação muito grande. Para nós mocinha era com dez a doze anos. Aí já não podia mais misturar. Aí primos ficavam pra lá, as primas para cá, aí já tinham essa diferenciação que era cultural [...].

Após o fim do relato da Baixinha, complementei sobre o reforço dos papéis sociais esperados das meninas e dos meninos por meio dos brinquedos presenteados, foi quando ela complementou o seu relato.

Isso foi reforçado, principalmente na época da escola, né? Quando a gente chega nas séries finais, na época era nem lembro, da quinta série até oitava série, né? Depois você ia para o Ensino Médio, que era o Colegial na época, eu fui fazer Colegial porque queria ser dentista. E aí a minha família ficou muito brava, muito irritada. Por quê? Porquê todas as mulheres da família faziam o Magistério no Colégio

Castelo Branco. Então tinha que ser naquela escola e todo o mundo tinha que fazer e eu fiz um ano de colegial, fui muito recriminado por todos e aí não aguentei a pressão, fui para o magistério. Então e quando eu comecei, quando eu fiz o magistério, mesmo não foi por opção. Foi por imposição familiar porque todas as minhas primas, minha irmã, todo mundo era do magistério, então eu também teria que ser. Mas assim, depois, eu tanto é que eu não fui trabalhar, né? Se eu fosse trabalhar naquela época eu já estaria aposentada, mas aí eu falei “Não, não era isso que eu quero”, aí eu fui para outros caminhos, voltei para educação depois, por quê? Porquê aí por foi porque eu quis, né? Porque me deu vontade, né? Depois de velha já, depois que meus filhos já estavam grandes (Baixinha).

Baxinha, assim como Nidinha, trouxeram nesse encontro, em seus relatos, as imposições culturais praticadas pelas famílias tanto em suas vidas pessoais quanto profissionais. A maneira como viveram as impediram de realizarem parte de seus sonhos, os quais adiaram e não retornaram, pois acabaram por iniciar o exercício na carreira do magistério tardiamente, conforme relataram. Isso se deu pelos contextos culturais das épocas em que viveram suas infâncias e adolescências, especialmente quando às diferenças na educação entre os homens e as mulheres.

[...] o que toca aos gêneros, se os sexos masculino e feminino forem considerados como duas culturas diferentes que coexistem em um mesmo contexto, constataremos que nem sempre essas diferenças têm sido consideradas. As distâncias culturais que envolvem os dois sexos são visíveis no modo de ser, de falar, de pensar, de sentir, entretanto nenhuma dessas culturas vê essas diferenças na outra (Vieira, 2005, p. 221).

Os contextos vividos por ambas as participantes demonstram o quanto os *imprintings* culturais (Morin, 2011) nos subjugam e subvertem às lógicas impostas e convencionadas pelas sociedades de cada tempo e de cada cultura. Viveram os desdobramentos dessas imposições culturais, enraizadas por meio dos saberes, crenças, valores, conhecimentos transmitidos por seus familiares e introjetados em cada uma delas. Como salienta Vieira (2005, p. 226), “A identidade de gênero, em suma, é produto de comportamentos sociais aprendidos com a família e com outras instituições sociais como a escola”.

Os “eus” das participantes foram forjados por ações internas e externas, sendo essas últimas produtos de um *modus operandi* dos processos educativos vividos que as obrigaram a seguir por trajetórias diferentes de seus desejos e sonhos iniciais.

Tais relatos me levaram a refletir: Quantas outras docentes também não passaram por isso? Quantas incubaram seus sonhos e até hoje não reabriram as caixinhas e os realizaram? Como estimular o outro a sonhar se os próprios sonhos foram, em certos momentos, ceifados pelas cegueiras de uma sociedade cujo único objetivo foi fortalecer a supremacia dos homens e a cultura machista?

Diante destes contextos e após finalizadas as socializações, percebi a necessidade de promover um reencontro entre as participantes com o “eu criança” de cada uma. Nessa perspectiva, nos minutos finais do EVA 1, propus a elas a escrita de uma carta, tendo como destinatários as crianças que elas um dia foram. Na carta deveriam narrar suas trajetórias vividas até então e quais conselhos direcionariam às suas crianças do passado. Junto à carta, também propus, caso quisessem, socializarem uma fotografia delas crianças. Assim, no EVA 2 nos dedicaríamos a leitura de cada uma delas. A proposta foi aprovada pelas participantes.

Ao término do encontro, no chat, Nidinha, em um momento de descontração, pergunta se os EVAs realmente eram formação, pois estava muito bom, parecendo com uma terapia (figura 21).

Figura 21 - Relato da Nidinha no chat ao final do EVA 1

```
01:24:12.265,01:24:15.265
    Isso é uma formação ou uma terapia?
01:24:20.607,01:24:23.607
    kkkkk
01:24:32.168,01:24:35.168
    Estou gostando muito.
01:24:35.058,01:24:38.058
    kkkkkkkk ta parecendo mesmo uma terapia kkkk
```

Fonte: Do autor, 2025.

O relato da participante me levou a pensar em sua trajetória profissional e os modelos de formação vivenciados por ela ao ponto de, descontraidamente, perguntar se era realmente uma formação. Os modelos de formação de professores acabam por nos considerar (e aqui me incluo), como ignorantes e vazios de quaisquer conhecimentos construídos ao longo de nossas carreiras. Imbernón (2012) e Tardif (2014) há décadas apontam em suas escritas a importância de adotarmos outros modelos de formação de professores e passar

a considerá-los como partícipes, produtores de conhecimentos e cujas histórias de vida influenciam a constituição do “eu” de cada um.

Nesta investigação, acrescento a importância de mediarmos a integralidade-complexidade de todos os indivíduo-sujeitos nas ações formativas, compreendendo-os para além das funções profissionais. As trajetórias, as lembranças, as emoções, os sentimentos, as culturas, as sociedades e as comunidades nos atravessam e se fundem a nós, muitas vezes de modo imperceptível. Produzimos e reproduzimos modelos sociais, culturais, comunitários e educacionais sem ao menos refletirmos o quanto isso tem nos impactado e nos assujeitado ao longo de nossas existências.

O nosso processo auto-eco-organizador (Morin, 2016, 2015a), produto de uma recursividade ordem-desordem-interações-organização, pode permitir a abertura ou o fechamento de nossos sistemas. Isso nos leva a constituição de indivíduos-sujeitos crentes em uma única realidade ou assujeitados a um único modelo de vida, até podermos ir além e perceber o quanto é possível romper com as muralhas simbólicas e culturais impostas a nós e pelos nossos.

Nos relatos das participantes, há de considerar as próprias insurgências de cada uma ao romperem com os modelos culturais impostos e reescreverem suas histórias de vida a partir de seus centros de interesses. Quantas vezes puderam refletir sobre isso e, em suas autoanálises, compreenderem o seu “eu” e poderem se reconectar com suas diferentes dimensões e *homos*?

Ao tomarmos consciência, despertamos em meio a um “choque” da nossa realidade diante da maneira como estávamos “sonâmbulos” enquanto “despertos” em um ecos caótico, cujos formatos impostos em nossos genes biológicos, sociais e culturais nos moldaram em uma constante servidão.

A cada relato e contribuição das participantes pude perceber a ampliação das percepções sobre seus “eus” em um momento, mais do que prazeroso a elas, potente para tomada de consciência sobre quem são e quais as suas trajetórias e realidades. Baixinha e Maria Benedita demonstram mais despertas e críticas quanto ao contexto social em que estavam inseridas, enquanto Nidinha aparentou a necessidade de aprofundar mais sobre os contextos a fim de poder despertar como as outras.

Começar essa jornada “De onde vim?/De onde viemos?” exigiu coragem para as participantes relatarem suas histórias e ao mesmo tempo confiança entre

os integrantes, ao ponto de confidenciarem suas dores, como foi o caso da Nidinha, a qual se sentiu segura (mesmo virtualmente) para relatar seus sofrimentos e o quão foram importantes para ela modificar a sua realidade.

Ao revisitar o passado podemos retomar lembranças esquecidas e consolidá-los em memórias ao compartilhar em momentos coletivos. O que é mais significativo para o “eu” de quem narra se torna possibilidade de aproximação com o “outro” e de constituição de um vínculo maior, pois o ouvinte também se torna o confidente.

Além disso, por meio do passado, reconhecemos reconhecendo a nossa integralidade-complexidade e compreendemos “Quem somos” e, para isso, conforme Morin (2000), é preciso responder as perguntas “De onde viemos? Onde estamos? Para onde iremos?”, as quais são norteadoras e geradoras das jornadas.

Conforme relatavam, havia convergência de opiniões e até mesmo de vivências enquanto mulheres inseridas em uma sociedade machista, segregadora e comandada por normas patriarcais e heteronormativas. Em suas narrativas, Baixinha, Nidinha e Maria Benedita demonstraram o quanto desejaram fugir do modelo de sociedade imposto a elas.

Baixinha e Nidinha, por terem vivido suas adolescências e juventudes em uma época mais antiga, sofreram ainda mais com as normas sociais vigentes. Os sonhos não realizados, por imposições familiares, resultaram em uma escolha profissional não pretendida por elas na época. Os ecos se impuseram com mais força na constituição do “eu” de cada uma, retroagindo em suas autoecoorganizações, levando-as a se adaptarem aos contextos sociais e familiares vivenciados. As normas sociais e culturais compuseram os seus genes e elas passaram a reproduzir, por determinado período de suas vidas, o que estava inscrito em cada uma, cumprindo com os papéis sociais estereotipados às mulheres (Vieira, 2005) no final do século XX (Santos; Vieira; Cavalcanti, 2024).

Houve nelas a metamorfose de suas histórias de vida. Mantiveram os valores e o que as tornam únicas, mas alteraram seus princípios e buscaram outros caminhos na tentativa de conhecerem quem realmente são, assumindo o controle de suas jornadas, não mais ditadas pelas normas sociais e culturais machistas e patriarcais.

Ambas encontraram na docência, talvez, o alento para as frustrações de não terem vivido seus sonhos pessoais e profissionais, os quais foram impedidos devido as próprias imposições culturais e sociais de suas épocas, pois, conforme Vieira (2005) e Santos, Vieira e Cavalcanti (2024), as sociedades dos séculos XIX e XX segregaram as mulheres, relegando-as funções domésticas, de cuidado e zelo pelos membros da família, reproduzindo os estereótipos e imposições machistas e patriarcais das épocas.

Quantos de nós não estamos/estivemos na mesma situação? Quantas pessoas precisaram abandonar seus sonhos e tomar outros rumos devido às condições e contextos dos ecos onde estavam inseridos? Hoje somos professores e muitos tentam alimentar os sonhos em seus discentes, mas podem carregar em seus íntimos a frustração de não terem realizado os seus e precisarem alterar os trajetos no decorrer dos seus percursos de vida. Aí também encontramos a Ecologia da Ação.

Por não conseguirem seguir seus primeiros sonhos, Nidinha e Baixinha demonstraram resiliência e aceitaram assumir a docência como seu caminho. Talvez venha daí o encantamento profissional delas, o Eros pedagógico de cada uma, como exemplificam em suas Entrevistas Narrativas e nos relatos durante os EVAs. Se tornaram docente, mas as custas de abandonarem seus sonhos e conviverem com o que foi possível exercer.

Compreender tais contextos, em uma proposta formativa, está também relacionado com a humanização das relações dos participantes, incluindo o próprio mediador, o qual, apesar de estar em uma posição de articulação, se apresenta enquanto semelhantes. Não havia posições hierarquizadas, apenas colegas de profissão vivenciando, virtualmente, momentos.

5.2 EVA 2: SE CONHECER DE VERDADE, CORAGEM!

Neste encontro participaram apenas Nidinha, Maria Benedita e Participante 2, sendo esta identificada assim por ter participado apenas do EVA 2 e não prosseguido nos posteriores, quando as outras indicaram seus pseudônimos para serem identificadas neste trabalho

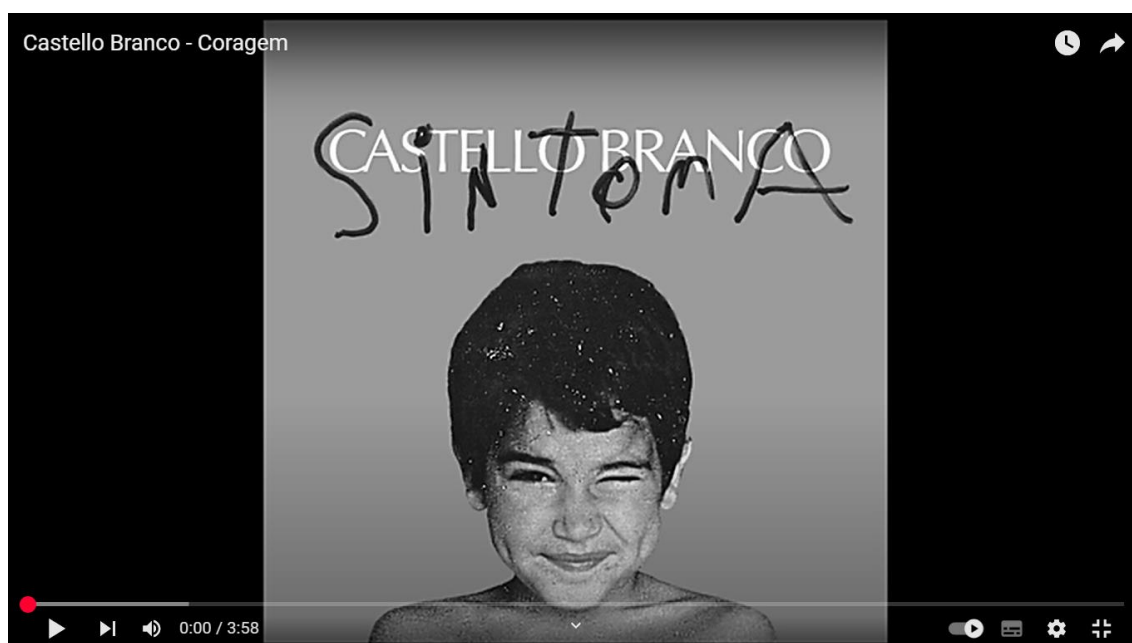
Optei por iniciar com a música *Coragem*, composta e interpretada pelo artista Castello Branco³³, com o propósito de encorajar e sensibilizar as participantes para cada uma dialogar com o seu “eu” e lerem suas cartas às crianças para quem endereçaram as escritas, como havíamos proposto no EVA 1.

Já desci por todo esse corpo
e não vi quem me botou aqui.
Mas se conhecer de verdade
Coragem! Que coragem

Hão de ter
Quando tão bem notarem
Que não tem mais esse trem
De homem

Pois tu és
Natural que sejas
Mas é algo mais
Do que a tua mão
O que faz que tu és
Natural que sejas
Mas é algo mais
Do que a tua mão
Que faz
(Branco, 2017)

Figura 22 – Imagem da música Coragem, disponível no YouTube



Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XSfs_XnYJFY. Acesso em: 18 jan. 2025

³³ Nascido no Rio de Janeiro, no dia 11/12/1986, o artista cresceu em um monastério ecumênico cercado por influências não convencionais que o transformaram em um artista sensível o suficiente para tocar o coração de seus fãs ao primeiro toque de seu violão e agitar seus corpos com ritmos de êxtase música (Branco, 2025).

A letra é um convite e encorajamento ao autoconhecimento ao propor coragem para “[...] se conhecer de verdade, coragem! Que coragem” (Branco, 2017). O autoconhecimento, assim como sinaliza Morin (2017), é um dos caminhos para compreendermos a compreensão do outro e o exercício da ética e da autoética neste mundo vida.

Após a reprodução da música, propus às participantes socializarem suas percepções. Maria Benedita, sendo a primeira a se pronunciar, associou à música a um processo terapêutico.

Quando eu estava escutando a música, eu associei ao processo terapêutico. Não necessariamente, precisa ser dentro de um consultório psicológico, né? Mas, esse processo de se conhecer e de ter uma noção, uma consciência, né? Em relação a quem você é. E isso tem muito a ver com a nossa origem. [...] Eu sou professora há pouco tempo, eu acredito que aqui tenho a menor experiência, mas acredito que lecionar faz com que a gente se conheça por meio dos outros. [...] Me lembrou uma coisa também em relação ao corpo, né? Como os nossos sentimentos, as nossas experiências refletem no corpo e ao mesmo tempo, eu sinto que na escola a gente fica tão restrito, tão incomodado. [...] também na escola, o quanto pra mim é complexo porque sou uma pessoa muito afetuosa, carinhosa e aí você tem que ficar podendo isso porque pode passar do limite em algum momento passar do limite que eu falo é ser interpretado de uma outra forma (Maria Benedita).

Em seguida, Nidinha também contribuiu:

A gente está em um corpo e, muitas vezes, a gente não se conhece e nem se reconhece naquele corpo, daquela maneira. E até porque eu penso que você não nasce daquela maneira, você vai se fazendo, vai se construindo e você não é construindo pelo outro. Você é construída com o outro. [...] Só que eu penso também que o ambiente que eu vivo, o contexto, as situações que ocorrem ao meu redor, tanto de mim pra elas, do outro para mim, há um julgamento, há um entendimento sobre o meu ser, que nem sempre condiz com aquilo que, realmente, eu sou. [...] Então, você não é aquilo que você viu e nem aquilo que você mesma se manifestou. (Nidinha).

Retorno as contribuições de Morin (2015b, 2011) para compreender o relato de Nidinha. No conflito entre o “eu” e o “si” da participante, percebemos que ambos são potencialmente influenciados pelos ecos e as imposições culturais. Nas imposições culturais se encontram os julgamentos e as falsas morais das pessoas, sendo estas também influenciadas pelos ecos social e cultural em que estão inseridas. Assim, os conflitos de Nidinha apenas indicam as consequências e desdobramentos dos *imprintings* culturais, conforme as

normas sociais, culturais e comunitárias introjetados por elas em seu desenvolvimento.

A Participante 2 relatou as suas sensações ao escutar a música.

[...] na hora que eu estava escutando a melodia da música, eu nem pensei em muita coisa não. Eu senti que estava viajando no trem ou no ônibus, que eu estava em uma estrada. Foi o que eu senti assim. [...] Eu também compartilho da ideia que a Nidinha fala, da identidade das pessoas, como a amiga falou da profissão, que a gente se vê nos outros e a gente vê que as experiências dos outros podem ser muito parecidas com a da gente. Em algum momento, você vai passar por aquilo ali também. Então, eu fiquei pensando nessas situações assim (Participante 2).

Nas interpretações socializadas pelas participantes, há convergências em seus posicionamentos sobre o conhecimento do seu “eu”, as percepções que construíram sobre o “si” e as percepções dos outros sobre cada um de nós. As trajetórias da vida, como apresentado por elas no encontro anterior, forjam os indivíduos-sujeitos por meio das relações com os outros, quando damos maior atenção aos posicionamentos, às críticas e às imposições de terceiros para nos enquadrarmos nos padrões e normas sociais, culturais e comunitárias.

As cegueiras sociais e culturais impostas a cada um de nós pode nos levar a rumos cada vez mais distantes das realidades e das humanizações de nossas relações com o outro e a própria natureza. Nos adequamos às culturas e às sociedades em que estamos inseridos e somos por elas modelados (Morin, 2011). O ter em detrimento do ser pode ganhar espaço e nos impedir de sermos quem verdadeiramente desejamos ser. Com as máscaras escondendo nossas verdadeiras expressões, nos sentimos enquadrados e aceitos em nichos sociais, porém, assim como escrito por Marco Aurélio Querubim, podemos acabar percebendo que somos “Porções de pessoas cercadas de gente por todos os lados, Sós” (Querubim, 2013, p. 144-145).

Passado o momento inicial, procedemos com a leitura das cartas, as quais não foram escritas previamente pelos presentes. Por tal razão, propus uma inversão na dinâmica. Cada uma das participantes falou o que gostaria de dizer à sua criança, a partir das trajetórias vividas e quais conselhos/orientações gostariam de socializar com elas. Juntamente com a narrativa, poderiam, caso quisessem, projetar a fotografia delas crianças enquanto discorriam sobre a trajetória e os conselhos. Neste momento, a História de Vida foi utilizada como via de abordagem para construção do material empírico.

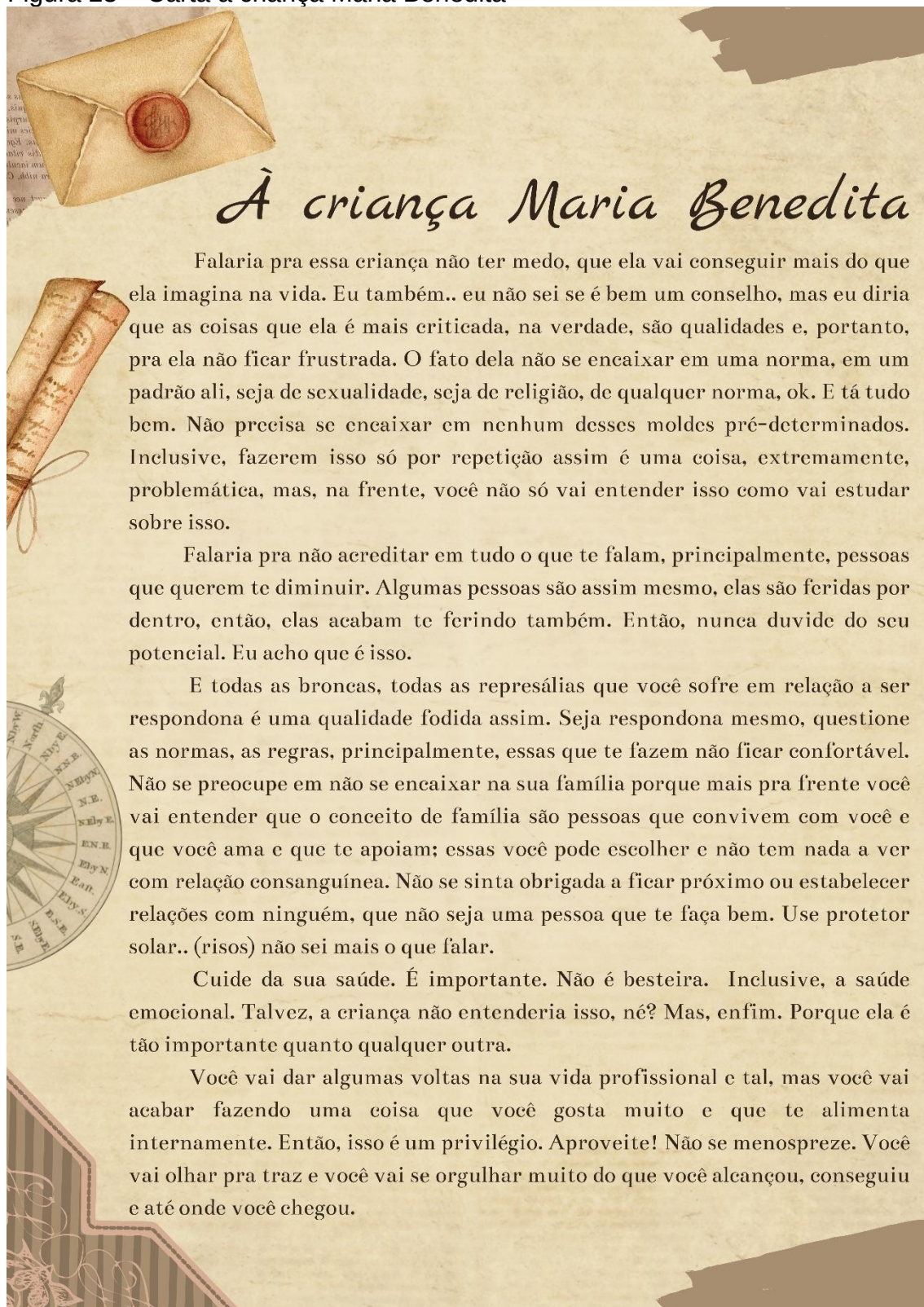
Sendo também uma das vias das narrativas, ao emergirem e fomentar a socialização das Histórias de Vida das participantes, entendo que elas “[...] abarcam a totalidade da vida em todos os seus registros, nas dimensões passadas, presentes e futuras, e, portanto, em sua dinâmica global” (Josso, 1999, p. 19).

No caso desta investigação, o material empírico construído a partir da história de vida das participantes não abarcou a totalidade, mas o que cada um se sentiu confortável em socializar com o coletivo, pois ao “Narrar a vida é dela se re-apropriar, refazendo os caminhos percorridos [...]” (Nogueira *et. al*, 2017, p. 468), o que envolveu o compartilhar de memórias agradáveis ou não, cabendo às narradoras decidirem o quê, como e quando socializarem.

Para estimulá-las e exemplificar como seria a dinâmica, projetei a minha fotografia e narrei o que gostaria de dizer ao meu “eu criança” (apêndice C). Após a leitura, as participantes iniciaram as narrativas do que gostariam de dizer ao seu “eu criança”, caso pudessem voltar no tempo e aconselhá-las.

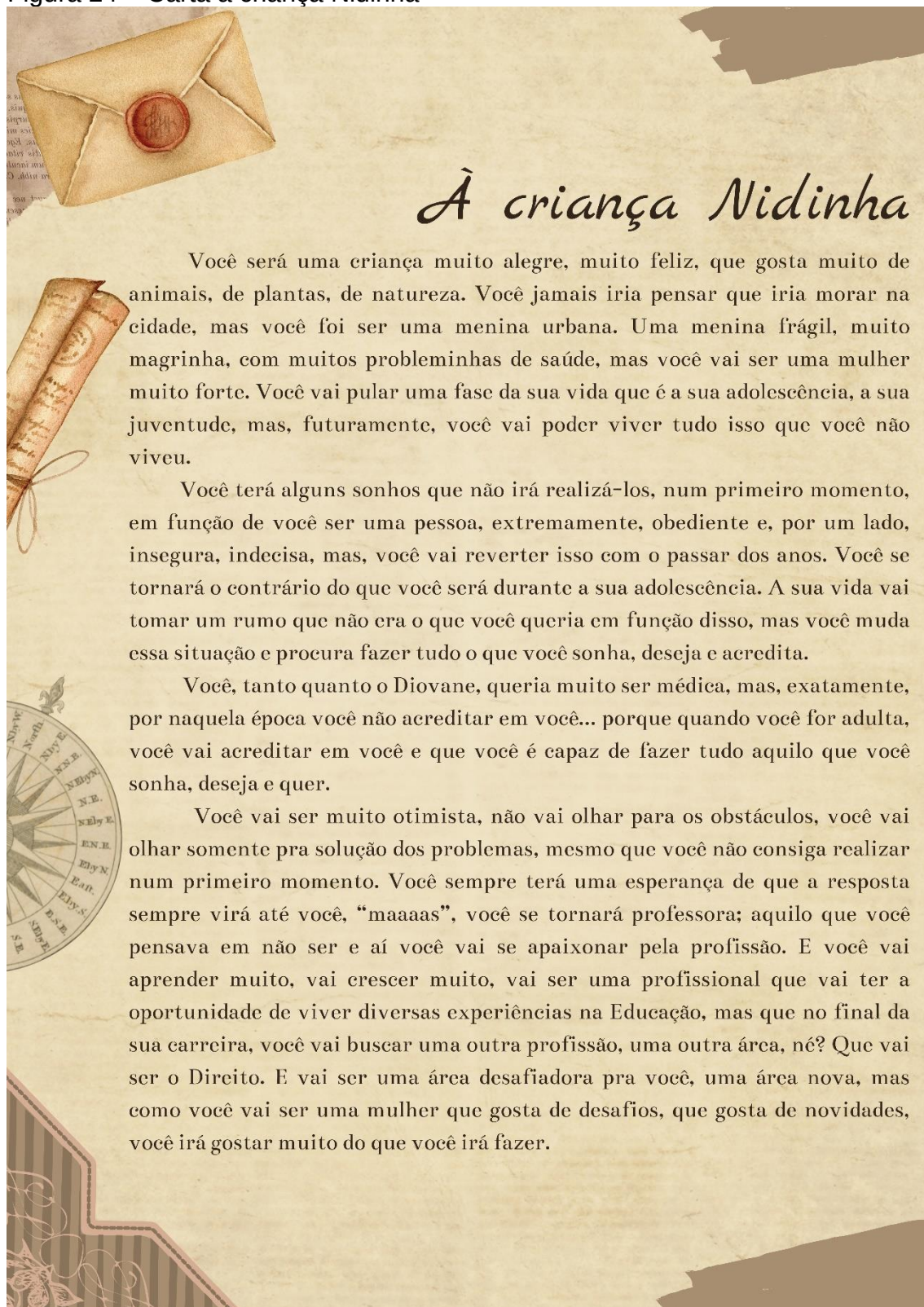
A gravação dos encontros me permitiu transcrever, na íntegra, as narrativas das participantes. Em respeito ao socializado por elas, apresento, neste trabalho, às cartas em formas de figura, em layout específico.

Figura 23 – Carta à criança Maria Benedita



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025

Figura 24 – Carta à criança Nidinha



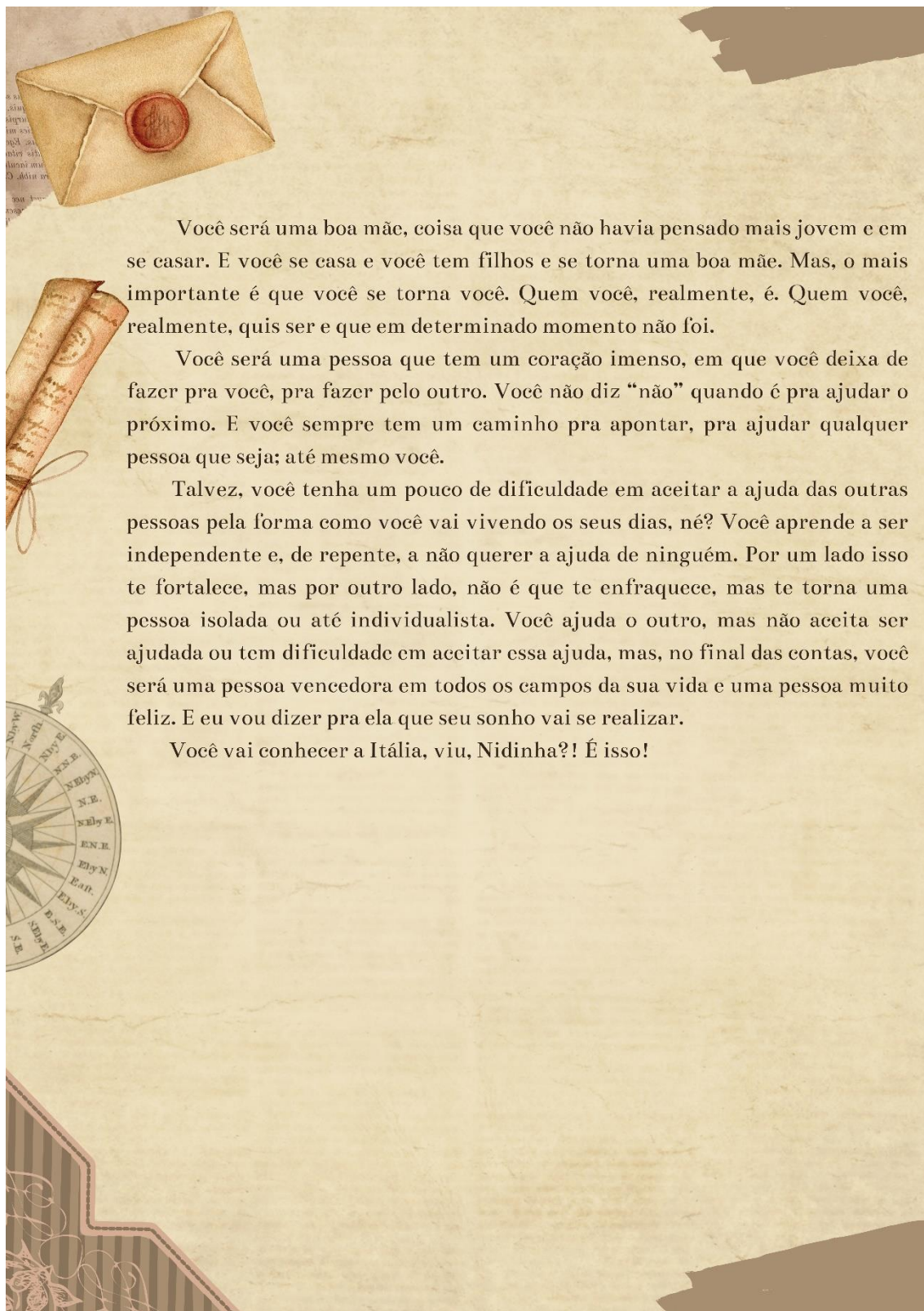
À criança Nidinha

Você será uma criança muito alegre, muito feliz, que gosta muito de animais, de plantas, de natureza. Você jamais iria pensar que iria morar na cidade, mas você foi ser uma menina urbana. Uma menina frágil, muito magrinha, com muitos probleminhas de saúde, mas você vai ser uma mulher muito forte. Você vai pular uma fase da sua vida que é a sua adolescência, a sua juventude, mas, futuramente, você vai poder viver tudo isso que você não viveu.

Você terá alguns sonhos que não irá realizá-los, num primeiro momento, em função de você ser uma pessoa, extremamente, obediente e, por um lado, insegura, indecisa, mas, você vai reverter isso com o passar dos anos. Você se tornará o contrário do que você será durante a sua adolescência. A sua vida vai tomar um rumo que não era o que você queria em função disso, mas você muda essa situação e procura fazer tudo o que você sonha, deseja e acredita.

Você, tanto quanto o Diovane, queria muito ser médica, mas, exatamente, por naquela época você não acreditar em você... porque quando você for adulta, você vai acreditar em você e que você é capaz de fazer tudo aquilo que você sonha, deseja e quer.

Você vai ser muito otimista, não vai olhar para os obstáculos, você vai olhar somente pra solução dos problemas, mesmo que você não consiga realizar num primeiro momento. Você sempre terá uma esperança de que a resposta sempre virá até você, “maaaas”, você se tornará professora; aquilo que você pensava em não ser e aí você vai se apaixonar pela profissão. E você vai aprender muito, vai crescer muito, vai ser uma profissional que vai ter a oportunidade de viver diversas experiências na Educação, mas que no final da sua carreira, você vai buscar uma outra profissão, uma outra área, né? Que vai ser o Direito. E vai ser uma área desafiadora pra você, uma área nova, mas como você vai ser uma mulher que gosta de desafios, que gosta de novidades, você irá gostar muito do que você irá fazer.



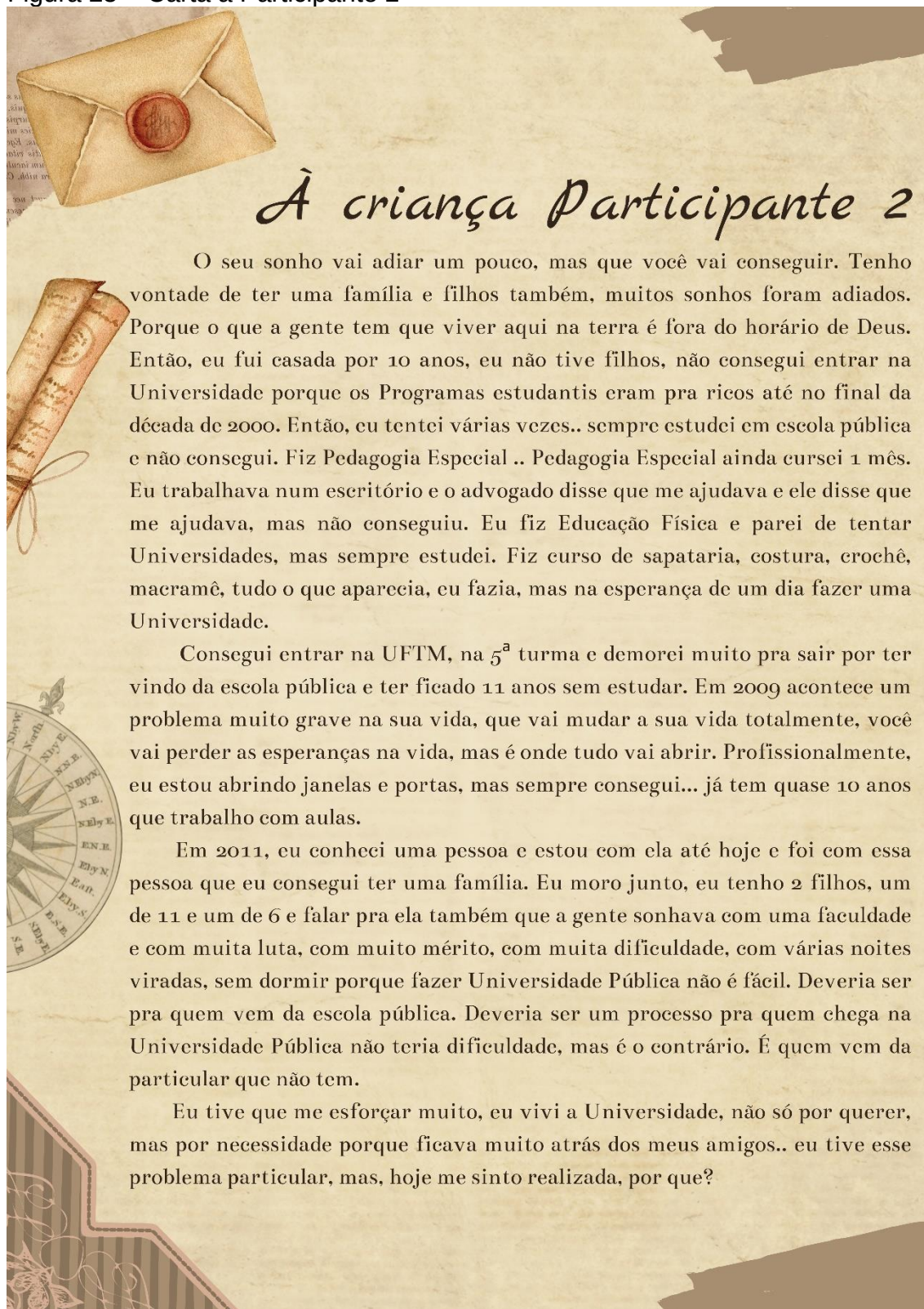
Você será uma boa mãe, coisa que você não havia pensado mais jovem e em se casar. E você se casa e você tem filhos e se torna uma boa mãe. Mas, o mais importante é que você se torna você. Quem você, realmente, é. Quem você, realmente, quis ser e que em determinado momento não foi.

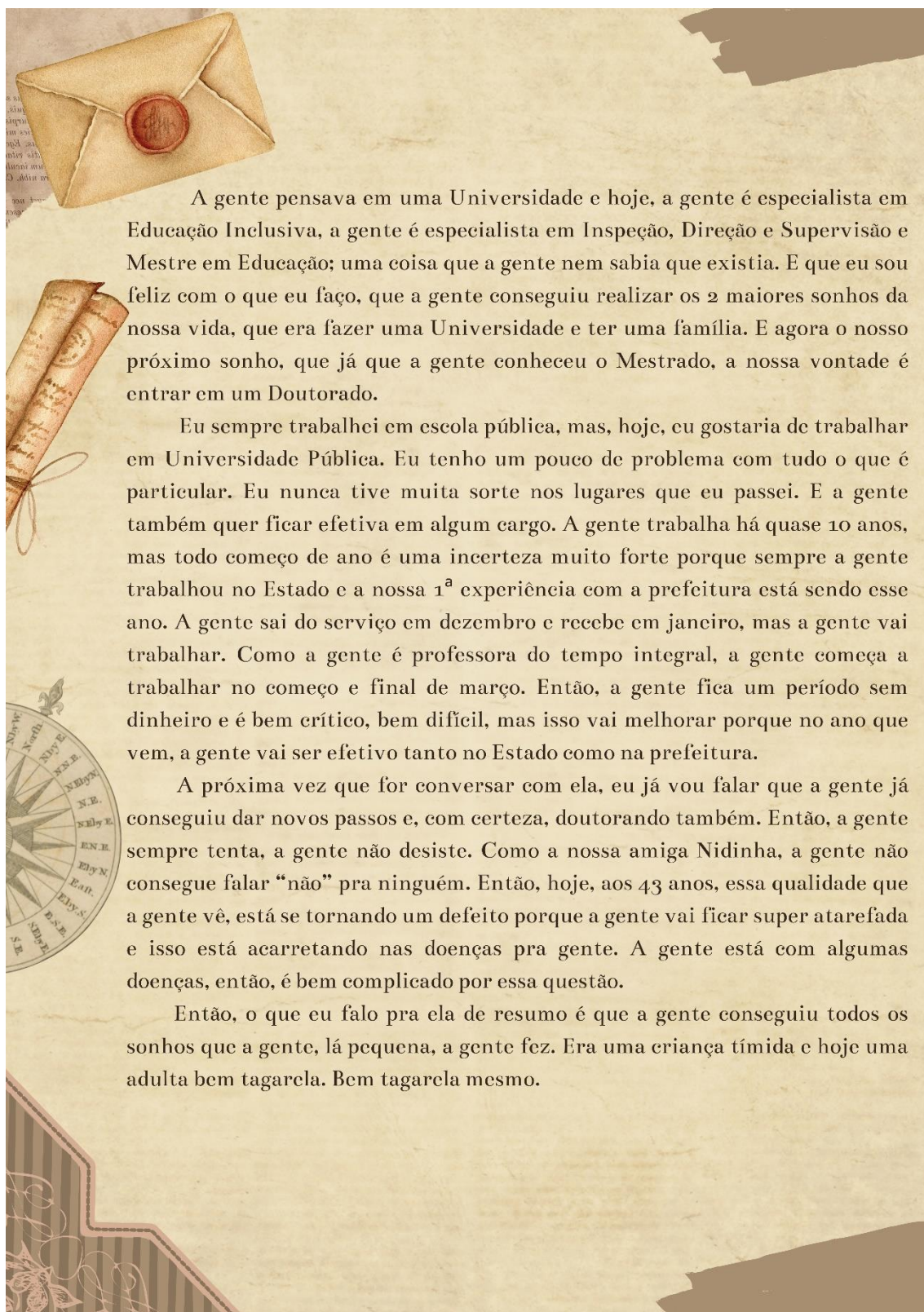
Você será uma pessoa que tem um coração imenso, em que você deixa de fazer pra você, pra fazer pelo outro. Você não diz “não” quando é pra ajudar o próximo. E você sempre tem um caminho pra apontar, pra ajudar qualquer pessoa que seja; até mesmo você.

Talvez, você tenha um pouco de dificuldade em aceitar a ajuda das outras pessoas pela forma como você vai vivendo os seus dias, né? Você aprende a ser independente e, de repente, a não querer a ajuda de ninguém. Por um lado isso te fortalece, mas por outro lado, não é que te enfraquece, mas te torna uma pessoa isolada ou até individualista. Você ajuda o outro, mas não aceita ser ajudada ou tem dificuldade em aceitar essa ajuda, mas, no final das contas, você será uma pessoa vencedora em todos os campos da sua vida e uma pessoa muito feliz. E eu vou dizer pra ela que seu sonho vai se realizar.

Você vai conhecer a Itália, viu, Nidinha?! É isso!

Figura 25 – Carta à Participante 2





A gente pensava em uma Universidade e hoje, a gente é especialista em Educação Inclusiva, a gente é especialista em Inspeção, Direção e Supervisão e Mestre em Educação; uma coisa que a gente nem sabia que existia. E que eu sou feliz com o que eu faço, que a gente conseguiu realizar os 2 maiores sonhos da nossa vida, que era fazer uma Universidade e ter uma família. E agora o nosso próximo sonho, que já que a gente conheceu o Mestrado, a nossa vontade é entrar em um Doutorado.

Eu sempre trabalhei em escola pública, mas, hoje, eu gostaria de trabalhar em Universidade Pública. Eu tenho um pouco de problema com tudo o que é particular. Eu nunca tive muita sorte nos lugares que eu passei. E a gente também quer ficar efetiva em algum cargo. A gente trabalha há quase 10 anos, mas todo começo de ano é uma incerteza muito forte porque sempre a gente trabalhou no Estado e a nossa 1ª experiência com a prefeitura está sendo esse ano. A gente sai do serviço em dezembro e recebe em janeiro, mas a gente vai trabalhar. Como a gente é professora do tempo integral, a gente começa a trabalhar no começo e final de março. Então, a gente fica um período sem dinheiro e é bem crítico, bem difícil, mas isso vai melhorar porque no ano que vem, a gente vai ser efetivo tanto no Estado como na prefeitura.

A próxima vez que for conversar com ela, eu já vou falar que a gente já conseguiu dar novos passos e, com certeza, doutorando também. Então, a gente sempre tenta, a gente não desiste. Como a nossa amiga Nidinha, a gente não consegue falar “não” pra ninguém. Então, hoje, aos 43 anos, essa qualidade que a gente vê, está se tornando um defeito porque a gente vai ficar super atarefada e isso está acarretando nas doenças pra gente. A gente está com algumas doenças, então, é bem complicado por essa questão.

Então, o que eu falo pra ela de resumo é que a gente conseguiu todos os sonhos que a gente, lá pequena, a gente fez. Era uma criança tímida e hoje uma adulta bem tagarela. Bem tagarela mesmo.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025

Mesmo tendo maior predominância no EVA 2, as histórias de vida das participantes emergiram em outros encontros. Ao narrarem, pressupus que cada uma poderia “[...] ampliar a possibilidade de inventar novos modos de ser no

mundo, a partir do vivido e do encontro com o outro; de incorporar o vivido, o passado que se faz presente” (Nogueira et.al, 2017, p. 468-469), o que foi perceptível ao analisarem suas próprias histórias e a maneira como metamorfosearam por meio de cada uma das experiências.

O momento possibilitou a cada uma interpretar, sentir e se emocionar com as suas histórias de vida, conforme encontraram o espaço-tempo de confiança com o coletivo, incluindo a mim, o único homem que, também, ocupava a posição de mediador dos encontros.

Nos relatos orais citados anteriormente, cada participante socializou suas fragilidades, superações, aprendizados, sonhos, imposições culturais e como construíram/constroem suas identidades a partir das experiências que lhes atravessaram/atravessam no decorrer de suas histórias de vida. Por meio deles rememoraram, cronologicamente, o passado, o presente e o que poderiam ter feito diferente, abrindo margens para socializarem os sonhos não vividos ou ainda por viverem.

As narrativas das participantes demonstram o quanto as relações sociais (familiares, laborais e outras) influenciaram e ainda influenciam em suas vidas. São produtos de um modelo de sociedade heteronormativa, machista e patriarcal, a qual considerava (ou ainda considera) as mulheres como grupo inferior aos homens (Vieira, 2005; Santos; Vieira; Cavalcanti, 2024).

Ao retomar a história do machismo e do patriarcado em nosso país, Balbinotti (2018, p. 247-248) destaca a estruturação da sociedade nessas perspectivas, destinando “O espaço público, dos homens, é o espaço social, que envolve educação, trabalho, política e literatura. Já o espaço privado, destinado às mulheres, é o espaço da produção e da sobrevivência doméstica e familiar”. Assim,

Com base no patriarcalismo, o masculino é visto como o lugar da ação, da decisão, da chefia da rede de relações familiares e da paternidade. Da mesma forma, o masculino é investido na posição social de agente do poder da violência, havendo, historicamente, uma relação direta entre as concepções vigentes de masculinidade e o exercício do domínio de pessoas, das guerras e das conquistas (Balbinotti, 2018, p. 248-249).

Mesmo com a emancipação e o empoderamento presente em suas narrativas, ainda é possível identificar os resquícios desse modelo de sociedade

e as consequências inscritas em suas personas, das quais tentam se desviar ao se aventurarem por outras vias ao longo de suas trajetórias de vida.

É perceptível, a partir dos relatos, as influências do “eu” de cada uma das participantes no produto e na produção de suas autoecoorganizações. As vivências ao longo de suas trajetórias contribuíram para a constituição de suas identidades multidimensionais e complexas, levando-as a se adaptarem aos contextos sociais e familiares vivenciados em suas infâncias e adolescências e depois rompê-los. As normas sociais e culturais compuseram os seus genes e elas passaram a reproduzir, por determinado período de suas vidas, o que estava inscrito em cada uma, cumprindo com os papéis sociais estereotipados às mulheres no final do século XX.

No entanto, os desvios em suas trajetórias as possibilitaram modificar suas realidades e passaram a assumir o controle de suas vivências. Associei suas narrativas as representações das realidades femininas entoados nos versos iniciais da música *Triste, Louca ou Má*, reproduzida no EVA 1. Aceitaram que tudo podia mudar, seguindo por vias diferentes das receitas culturais nelas introjetadas. Decidiram seguir outro caminho, diferente do até então vivido por suas antepassadas e planejados também para elas.

Após o momento de socialização das narrativas, simulei a seguinte situação com as participantes: *“Vocês mandaram essa carta, essa carta foi. Imaginem que essa carta foi e vai chegar pra vocês lá no passado, que sensações teriam? O que vocês estão sentindo agora após ter sido lida essa carta?”*. A Participante 2 e a Maria Benedita trouxeram os relatos a seguir, respectivamente.

Eu me sinto vencedora porque sou filha de doméstica e de mestre de obras e cheguei em um lugar aonde a maioria da sociedade guarda pra pessoas de outros níveis sociais. Onde já se viu no Brasil uma mestra ser filha de pedreiro e dona de casa, na década de 80 quando a Participante 2 era criança? [...] Então, eu acho que me sinto muito vencedora, muito grata por tudo o que Deus me deu e me proporcionou um dia (Participante 2).

Eu fico feliz também. Eu acho que o meu eu criança não imaginaria tudo o que eu ia alcançar e nem sentir competente pra tal coisa. Eu me sinto aliviada e acho que meu eu criança iria gostar muito de saber disso, sabe? Ia ter menos ansiedade de chegar em algum lugar assim, de pensar que as coisas iriam dar errado e tal (Maria Benedita).

Ao demonstrarem contentamento com a carta “recebida”, as participantes também exaltam sua trajetória. No entanto, em seu relato, apesar de não responder às perguntas propostas, Nidinha demonstrou o desdobramento da dinâmica para o seu “si”, podendo perceber a sua constituição enquanto indivíduo-sujeito a partir da narrativa de sua trajetória de vida.

As experiências por mais ruins que sejam, indesejadas, elas têm que servir pro nosso crescimento, pra nossa mudança. Crescimento está relacionado à mudança. Você sai de um ponto que você está pra ir pra um ponto maior, mais alto ou um ponto diferente daquele que você está vivendo naquele momento. [...] A gente vê que, apesar de ter uma história de dificuldades, nós somos vitoriosos, vitoriosas também pelo nosso esforço, pela nossa vontade de crescer. Pela nossa vontade de ser diferente, de ter uma vida diferente, de ser melhor, mesmo que seja profissionalmente. Ser melhor também enquanto pessoa porque o nosso conhecimento nos leva a refletirmos sobre quem nós somos, quem nós podemos ser, quem queremos ser. Então, eu achei... nossa, eu até te agradeço por essa oportunidade, sabe, Diovane? Eu jamais iria pensar em fazer isso, sabe? A gente, às vezes, pensa: nossa, na minha vida aconteceu isso, a minha vida foi assim, assim, assado. Só que quando você vai contar a sua vida pra você, eu percebi que é bem diferente porque há uma situação, talvez, de imparcialidade porque você tem que visualizar aqueles momentos marcantes da sua vida, então, é como se você estivesse olhando pra uma televisão vendo a sua vida passar. [...] E quando eu faço esse movimento é como se eu tivesse revivendo tudo o que eu passei, mas, sem, talvez, me emocionar no sentido de que estou sendo imparcial, me afastando daquela situação pra contar pra mim mesma, o como foi a minha vida, como ela está e como ela ainda pode ser. Então, eu gostei demais, viu? Muito obrigada (Nidinha).

Nidinha sintetiza o propósito da atividade ao perceber a diferença de relatar as suas experiências, trajetórias de vida em um contexto de certa “imparcialidade”, no sentido de se desnudar e abrir-se a um grupo em que ela confiou para atender aos propósitos da vivência. Ao relatar suas lembranças, em uma narrativa (contendo começo, meio e fim), sistematizou os pontos importantes e os quais mereceriam, conforme seu julgamento, serem narrados ao grupo, transformando, as suas recordações, em memória, pois, conforme dito anteriormente, “[...] é o “recordador” que, trabalhando as lembranças, vai individualizando a memória coletiva naquilo que ele lembra e no modo como lembra, permanecendo o que tem significado...” (Duran, 2009, p. 25).

O estímulo inicial ao narrar a minha história, enquanto mediador do processo, possibilitou a tônica e talvez a confiança para narrarem suas trajetórias, sem receios de julgamentos por parte dos participantes do encontro. Aí cabe uma profunda reflexão: o mediador de ações formativas como essa não

pode ser apenas um coadjuvante do processo. Precisar ser coparticipante e se colocar na horizontalidade, sendo um entre todos e não acima de todos. A verticalização poderia inibir as narrativas, se não houvesse a confiança entre as partes, incluindo eu e as outras participantes.

A narrativa de Nidinha ainda desperta interesse para análise ao trazer em a importância das experiências, as quais corroboram com o sentido definido por Larrosa (2015), sendo elas atravessamentos que nos transformam.

Nos relatos das participantes, há experiências que as transformaram e constituíram o “eu” de cada uma, inclusive na maneira como se percebem. Em cada uma das participantes do EVA 2, em suas narrativas, percebemos tais transformações ao abordarem o sentimento de superação em suas trajetórias, alcançando objetivos considerados improváveis por elas devido aos contextos em que viveram, metamorfoseando por e em algo diferente do que pensavam e projetavam em suas infâncias. Aí também se encontra a *Ecologia da Ação*, quando os próprios sonhos e projetos de vida acabam por culminarem em outros, mesmo sem a intenção inicial disso acontecer.

Os relatos, mais do que narrativas para cumprimento de protocolos propostos na atividade, foram possibilidades de autoanálise do “eu” e de suas trajetórias.

O “eu” é o resultado de todo processo auto-eco-organizador (Morin, 2015a), modulado e constituído pelos atravessamentos das experiências de suas trajetórias de vida; forjado pelas percepções, culturas e normas sociais, as quais inibiram em parte das participantes as potencialidades, dimensões, *homos* e sonhos.

Quantas das dimensões mobilizaram ao relatarem, narrarem e socializarem suas trajetórias? Não apenas a cognitiva, mas as dimensões física, biológica, social, cultural, comunitária, psicológica e espiritual foram envolvidas, manifestas em seus *homos sapiens-demens*, *empiricus-imaginarius*, *faber-ludens*, *prosaicus-poeticus*, *economicus-consumans*.

Por meio das perguntas geradoras *De onde vim?/De onde viemos?*, as histórias de vida das participantes se mostraram semelhantes e diferentes, pelos contextos históricos, sociais e/ou culturais vivenciados por cada uma.

Suas trajetórias contribuíram para a constituição do “eu” e o “si” de cada uma, sendo produto e produtoras de suas múltiplas dimensões e *homos*. Como

compreendido, a auto-organização de cada uma das participantes se dá uma relação recursiva e retroativa com os diferentes ecos ocupados e habitados por elas; foram influenciadas pelas normas sociais e culturais, as quais se inscreveram em seus genes e as acompanham, presentes no ser e viver de cada uma.

As influências do passado, como vimos, produzem e são produtos da autoecoorganização individual e social dos tempos vividos pelas participantes. Nesse processo de autoconhecimento sobre o “eu” e o “si” enquanto indivíduos-sujeitos integrais-complexos, as participantes vivenciaram estímulos com o objetivo de se situarem individual e coletivamente a partir dos acontecimentos anteriores aos EVAs.

Se nesta seção a proposta envolveu o passado de cada uma das participantes, na seguinte relatarei os EVAs 3 e 4, tendo como perguntas norteadoras *Onde estou?/Onde estamos?*. A partir delas, compreender parte dos contextos vividos coletiva e individualmente por cada uma, convidando-as a se localizarem cósmica e socialmente em suas realidades a época.

**6 TODOS OS DIAS É UM VAI-E-DEM, A VIDA SE REPETE NA ESTAÇÃO:
JORNADA ONDE ESTOU?/ONDE ESTAMOS?**

*Nada a temer
Senão o correr da luta
Nada a fazer
Senão esquecer o medo
Abrir o peito à força
Numa procura
Fugir às armadilhas da mata escura
(Magrão; Sá, 1981)*



Nos EVAs 3 e 4, a partir das perguntas geradoras “*Onde estou?/Onde estamos?*”, as vivências-acontecimentos e os estímulos propostos tiveram como contexto o tempo presente. Inspirados no título da seção, o cotidiano e os contextos cósmicos e climáticos em evidência durante o desenvolvimento dos encontros foram os subsídios utilizados para construção do material empírico.

As atividades ocorreram por meio de rodas de conversa e do uso de questionário, conforme detalharei a seguir.

Na estação do EVAs, pudemos contemplar o tempo presente e as diferentes identidades a nos constituir, convidando as participantes para

refletirem sobre os contextos cósmicos, terrenos e sociais em que estávamos inseridos na época.

Partir das perguntas geradoras demandou de mim a seleção de temas, dentre tantos outros, no espaço-tempo vivido por cada um de nós para serem estímulos durante os EVAs 3 e 4.

Partindo dos princípios que possuímos identidade cósmica-terrena-planetária além das sociais e culturais (Morin, 2000), decidi iniciar a jornada a partir de uma compreensão da magnitude do Universo e do contexto climático vivido pela humanidade no período dos encontros.

Por fim, considerando os posicionamentos das participantes, durante as Entrevistas Narrativas, sobre as rotinas exaustivas e o alto número de atividades a serem cumpridas em pouco tempo, propus refletirmos sobre as temporalidades vivenciadas por cada uma. Abordei o tempo nesta investigação com o sentido de aprofundar nas narrativas das participantes e, com elas, refletirmos nos moldes como as temporalidades de nossas vidas estão sendo conduzidas e assujeitadas por nós e por outros.

6.1 EVA 3: MAS É PRECISO TER FORÇA, É PRECISO TER GARRA, É PRECISO TER GANA, SEMPRE?

Neste encontro participaram Nidinha, Baixinha, Vavá e Maria Benedita. Após recepcioná-las, as convidei para assistirem a reprodução da música Maria, Maria, interpretada por Milton Nascimento, nosso Bituca. Reproduzi o clipe em que mulheres participam movimentando-se ao som da canção.

Figura 26 – Cena do clipe Maria, Maria – Milton Nascimento (acústico)



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=r1bBD4f3MTc>. Acesso em: 18 jan. 2025.

O clipe, após reproduzido, gerou diálogos sobre os rótulos das sociedades em relação às mulheres. Acabamos por retomar alguns pontos tensionados nas conversas dos encontros anteriores. Cada participante, a partir dos seus contextos e histórias de vida, trouxeram suas contribuições quanto à interpretação e as sensações despertadas nelas ao ouvirem e assistirem o vídeo.

Baixinha associou a música à força da mulher e à representatividade feminina.

Bom, Maria, Maria é uma música da minha época de adolescente, de moça, onde que eu não sabia tanto que as Marias dentro de mim iam ter que trabalhar, ter que lutar, ter que ter força, garra, persistência sempre. Mas ela vem me acompanhando esses anos todos, porque eu acho que é uma música que jamais vai ficar velha, né? É uma música que fala muito da força da mulher, da representatividade feminina, que é muito grande, que é muito bonita (Baixinha).

Maria Benedita lembrou de sua avó paterna, pois sempre que escuta a música associa à familiar. Também lembrou das mulheres da sua família e das mulheres brasileiras, por serem esforçadas, sofrerem muito. Vavá também lembrou da sua avó e de todo o processo de vida dela, pois foi criada por ela.

Essa música ela me lembra, primeiro muito minha avó, se chamava Maria, né? Mas me lembra também as mulheres da minha família, a mulher brasileira, que sofre muito, que são esforçadas, que mantém a família ali, que é bem característico das mulheres aqui do nosso país. E aí que vive esse misto, né, de ser muito forte, e alegres e bondosas, mas também sofrerem muito [...] Mas sempre que toca essa música

me lembra a minha avó Maria, porque a história dela é parecida com muita brasileiras: casou cedo, morava na roça, teve vários filhos, estudou pouco, talvez teve uma breve passagem na escola, o que não quer dizer que ela era inteligente, ela era muito inteligente (Maria Benedita)

Essa música também me lembra muito minha avó. A letra da música em si lembra todo o processo de vida dela. Guerreira, né? Toda vez que eu escuto, lembro dela. Porque a minha avó, além de criar os filhos dela, criou as netas dela, que no caso sou e minhas irmãs. E foi com sofrimento, com força, com garra e conseguiu (Vava).

A figura da mulher forte, guerreira e polivalente remete a ideia de sobrevivência e resiliência diante das dificuldades. Não é atual os modos como são introjetados em cada uma das mulheres de nossa sociedade a ideia se conseguirem dar conta de tudo, menos de seus sonhos e de terem tempo para si mesmas.

A mulher atual tem assumido uma série de papéis que antes se referiam prioritariamente aos homens. Tal fato trouxe mudanças não apenas para a rotina da mulher contemporânea, mas também para seus projetos de vida e suas consequentes escolhas (Lopes; Dellazzana-Zanon; Boeckel, 2014, p. 918).

Isso ficou nítido para mim ao perceber que Vava, enquanto relatava suas percepções sobre a música, preparava alimentos, possivelmente para o jantar. O quanto as múltiplas rotinas das mulheres atravessam e são atravessadas por afazeres domiciliares atribuídos, culturalmente, a elas, tendo de conciliar a vida pessoal com a vida profissional (Teixeira et. al, 2024).

Dar conta de tudo, ser forte, guerreira pode tanto ser um reconhecimento quanto uma imposição cultural, atribuindo ao feminino o que é imposto pela cultura patriarcal e machista de nossa sociedade ocidental. Nidinha, em seu relato e a partir de outros aspectos de sua história de vida, criticou os estereótipos impostos às mulheres pela cultura ocidental, desconstruindo a ideia sobre as mulheres serem, necessariamente, fortes, guerreiras e polivalentes.

[...] eu fico pensando o seguinte: nem sempre essa mulher tem essa força. Ela busca ter essa força por uma questão de necessidade, porque existem várias mulheres com histórias de vidas diferentes, como existem várias mulheres ao contrário dela [...] Então nem todas as Marias tem essa força, essa garra. E as que tem também, não é que de repente elas nasceram com essa força, elas desenvolveram essa força porque elas foram obrigadas a assumirem uma responsabilidade sozinha [...] ela tem que buscar força onde nem existe para dar conta de tudo isso. [...] Muita gente me acha forte, mas eu não sou forte esse tanto como as pessoas olham, mas eu me faço forte para dar conta. E não existem só essas Marias, existem Marias de outras formas e de outras maneiras (Nidinha).

O relato da participante serviu de estímulo para Maria Benedita complementar a sua percepção.

Gostei muito da fala da Nidinha, porque o pessoal acaba por romantizar essa mulher guerreira e tudo mais. Mas elas são frutos de uma falta de apoio entre outras coisas, né? Mas sabia que eu via a música desse jeito, também. Porque é um misto de dor e alegria, mas assim também, né, nossa interpretação do que ele fala (Maria Benedita).

Os diálogos me levaram a refletir sobre os sentimentos, emoções, fragilidades, multidimensionalidades e complexidades existentes em cada ser humano, muitas vezes esquecendo da existência de tais dimensões e atravessamentos no “eu” de cada indivíduo-sujeito.

A sociedade, a mesma que imprime nas mulheres o desempenho de funções submissas, cobra a responsabilidade delas com a família e a criação dos filhos, mesmo enquanto mães solas. Os desgastes e adoecimentos tendem a ser maiores e mais profundos. Isso deve ser considerando não para desconstruir a música entoada por Bituca, mas enquanto alerta para todos que esperam das mulheres, e de qualquer ser humano, a força e a garra que às vezes não estão preparadas ou optam por não demonstrar.

Além, aquelas que assumem as responsabilidades sozinhas, muitas das vezes não contam com redes de apoio para conseguirem continuar vivendo e não mais sobrevivendo em meio à sociedade caótica em que estão inseridas. Quantas retardaram ou abandonaram seus sonhos para cumprirem com os papéis impostos a elas? Quantas Marias foram esquecidas ou menosprezadas e, somente com o passar do tempo, foram valorizadas? Por que esquecemos das mulheres e, mesmo após tantas manifestações e reivindicações, ainda estereotipamos e negligenciamos seus direitos básicos? Porque deixamos de compreender as múltiplas jornadas femininas, como no caso de Vava, que se desdobrou para participar dos EVAs enquanto desempenhava outra tarefa domiciliar?

É preciso também ponderar os aspectos profissionais vividos por tais mulheres, as quais, além dos afazeres do lar, necessitam cumprir com as atividades extraclasse, como explicitado durante as Entrevistas Narrativas. As sobrecargas da profissão adentram e influenciam às atividades pessoais, as quais nem sempre são para o lazer e bem-estar.

Os escritos das autoras Lopes; Dellazzana-Zanon e Boeckel (2014) e Teixeira *et. al* (2024) ratificam tais contextos vividos pelas mulheres. Sobrecarregadas profissionalmente e pessoalmente, especialmente às das classes trabalhadoras do nosso país.

Mesmo diante de tais realidades, as mulheres são colocadas em julgamento pelos inquisidores, julgadores e moralistas que não vivem as realidades delas, mas blasfemam injúrias, críticas e perseguições sem ao menos compreender as diferentes nuances vividas por mulheres, incluindo as que são docentes.

Essa realidade, no entanto, não se restringe apenas às mulheres, profissionais da Educação. A necessidade de cumprir com as atividades extraclasse, há tempo, promove essa sobrecarga. Enquanto docente, também me vejo em meio à inúmeras atividades para serem cumpridas durante a semana e aos finais de semana (momentos em que não estou no exercício da profissão com os alunos). O desgaste é extremo, levando à exaustão e ao ponto de questionar as próprias escolhas profissionais.

Finalizado o momento de socialização das percepções, propus às participantes assistirem o vídeo sobre o tamanho do Universo, no qual é destacado os tamanhos de alguns dos corpos celestes.

Figura 27 – Tela inicial do vídeo reproduzido junto às participantes



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=omOBmtprlx0>. Acesso em: 18 jan. 2025.

O vídeo desencadeou diálogos, por meio de Roda de Conversa – seguindo a dinâmica exposta anteriormente e conforme orientações de Pinheiro (2020) e Melo *et. al* (2020) – sobre a pequenez da humanidade em comparação ao Universo. As participantes, com exceção da Maria Benedita, desconheciam o vídeo e as dimensões dos corpos celestes.

Maria Benedita o utilizou em suas aulas enquanto regente para abordar assuntos relacionados às escalas. De todas as participantes, Nidinha foi a que menos demonstrou impacto. Argumentou tranquilidade por saber onde está e o tamanho do Universo não a deixa apavorada.

Diante do posicionamento da Nidinha, provoqueei ela (diretamente) e os outros (indiretamente) com o seguinte questionamento: O que desses planetas e galáxias têm em vocês? Maria Benedita, enquanto estudiosa do campo, contribuiu de maneira interessante, ao parafrasear a seguinte citação “Nós somos poeiras de estrelas estudando as estrelas”. Morin (2016, 2015a, 2000) aprofunda neste ponto e nos lembra de nossa identidade cósmica e as inscrições do Universo em nossos genes e na própria natureza do nosso planeta.

Nosso desenvolvimento-evolução, conforme mencionei nas seções anteriores, é resultado das metamorfoses planetárias, mas também cósmicas. Não somos apenas seres terrenos, mas seres cósmicos e possuímos em nós a identidade cósmica que nos possui (Morin, 2012, 2000). Somos parte da natureza e como a própria Maria Benedita complementou ainda sobre os diálogos desencadeados a partir do vídeo.

A gente tá aqui, mas a natureza do nosso corpo não se acaba, ela se transforma em outras coisas. Tudo é um ciclo de renovação. A gente não deixa de ser. A gente vai ser outra coisa. [...] Assim a gente se torna infinito.

No mesmo sentido, Morin (2015a) destaca essa nossa condição complexa por meio do paradoxo do filósofo Heráclito: “Viver de morte, morrer de vida”. Da morte do que era/está vivo nos mantemos/manteremos vivos e isso auxilia/auxiliará na manutenção de outros seres, de outras vidas e nelas estão/estarão inscritas as energias, as matérias, os elementos que constituíram/constituem outros seres. Somos histórias do/no infinito e alimentamos/alimentaremos outros infinitos até tudo um dia tudo voltar ao ponto zero do Universo.

Refletir sobre isso permite a cada um de nós (re)forçarmos a nossa finitude/infinitude neste cosmo e o quão devemos lidar com as diferentes nuances do nosso existir, mas também nos possibilita situarmos e compreendermos as identidades que nos atravessam e nos constituem enquanto indivíduo-sujeito-espécie deste/neste mundo/universo.

Após e a partir dos diálogos sobre o vídeo, introduzi e contextualizei o terceiro momento do encontro, no qual projetei imagens, figura 28, sobre o planeta Terra e o seu meio ambiente. Enfatizei os contextos climáticos e ambientais vivenciados pelos habitantes das regiões Sul e Norte do nosso país na época dos EVAs. As imagens utilizadas comparavam as paisagens dos rios antes e durante o período da seca no estado do Amazonas e as enchentes no Rio Grande do Sul, causadas pelas tempestades.

Após as projeções, as participantes socializaram suas percepções a partir das imagens, especialmente devido ao momento vivenciado pelas populações nas unidades federativas mencionadas. Baixinha complementou a pergunta geradora da jornada reformulando-a “*Onde estamos e o que estamos fazendo?*”. Nidinha, por sua vez, se posicionou demonstrando preocupação com a situação.

Isso não é novo, porque isso aqui é só consequência de diversos atos praticados por nós, né? E quando você mostra as duas imagens para fazer a comparação, duas imagens de um mesmo local em momentos diferentes para aí fazer uma comparação, é paz e guerra aí também, né? E é uma guerra, uma situação que está aí instalada como resultado das nossas ações e isso me preocupa muito. Porque essa questão ambiental a gente já estuda aí há muito tempo. Desde minha época de Ensino Fundamental eu lembro dos livros de Ciências e até de Geografia mostrando aquele solo todo quadriculado, todo rachado, onde um dia já teve água e ali já não tem mais. [...] Tem muita legislação sobre isso e até trabalhos na escola de conscientização ambiental, só que a sobrevivência e a ganância falam mais alto

Nidinha ainda complementou com o aumento no número de habitantes no mundo e a necessidade de alimentar todos, levando as pessoas a derrubarem, desenfreadamente, árvores para atender às questões alimentares. Com isso, trouxe as consequências das práticas da agricultura e da pecuária, de maneira irresponsável, desencadeando os problemas ambientais.

Baixinha, na mesma vertente, trouxe em seu relato um dos momentos vividos por ela enquanto docente da turma em que estava como regente.

Há três, duas semanas atrás, eu tava rindo com a minha turminha do 4º ano, porque eu joguei pra cima deles a responsabilidade. Falei “Oh, vocês são o futuro, vocês que vão ser prefeito, vocês que vão ser deputados, vocês que vão cuidar do nosso planeta. Então, meus netos vão depender das escolhas de vocês”. Aí eles “Não, professora, calma, não é assim não”. Eu falei “É assim mesmo e os filhos vão ser mais responsáveis ainda”. Aí teve um aluno, porque eu questiono muito esse poder de argumentação. Aí o João Gabriel virou pra mim e falou assim “Professora, você tá jogando a culpa na gente, que a gente vai ser obrigado a consertar a bagunça que você fez?” (risos) Aí eu “É mais ou menos isso, vocês vão ter que consertar na realidade”.

O relato da Baixinha sobre a sua vivência com a turma abriu espaço para dialogarmos sobre as realidades vividas por nós, cujos contextos tem promovido mais desigualdades sociais, exclusão e pobreza (Boff; Cabral, 2023, p. 84), das pessoas marginalizadas pela e na sociedade.

Essa problemática, em nosso País, é histórica. Apesar dos inúmeros avanços alcançados, ainda, nos dias de hoje, o povo brasileiro enfrenta uma realidade de vulnerabilidade social e econômica assustadora. Isso porque, em uma sociedade patriarcal e com raízes neoliberais, não é possível se ter uma adequada distribuição das riquezas materiais e

imateriais produzidas, e nem a de serviços e programas sociais ofertados pelo Estado.

Os diálogos me levaram a relatar sobre as experiências que tive durante as viagens realizadas, sendo a última à capital de São Paulo, onde presenciei – com muita indignação, revolta e sentimento de impotência por não ter como fazer algo mais célere – pessoas, especialmente crianças, em situação de rua. Externei o meu inconformismo com a realidade e trouxe indicadores atuais de que há mais moradias vazias no Brasil do que pessoas em situação de rua. Por si, essa é uma conta que não fecha.

No mesmo viés, Maria Benedita relatou o tempo em que residiu em Belo Horizonte e as realidades com as pessoas em situação de rua.

O que é estranho e aí vai ao encontro do que a Nidinha estava falando, é que a gente se acostuma com essas coisas. Então, por exemplo, em BH tem muita gente em situação de rua e durante a pandemia, eu morava em BH, né? Durante pandemia aumentou, que geralmente eram adultos sozinhos assim, né? E na pandemia foram famílias, inclusive com crianças de colo e tal. E aí, parece que no primeiro dia você se espanta, e da uma angústia, no segundo dia você se espanta, dá uma angústia. Quando você passa toda semana ali, se torna algo corriqueiro. Você esquece, sabe? A gente se adapta a isso, uma coisa humana que eu acho muito estranho. A gente se adapta e a gente se adapta a falta de acesso a coisas básicas assim. Querendo ou não o ser humano se adapta e se acomoda. E aí, por isso eu gosto desse filme que você mencionou “Não olhe pra cima”, porque é uma metáfora muito boa, uma paródia de tudo que a gente está fazendo. Porque a gente sabe que não tem muita escapatória, que as geleiras estão descongelando... Eu vi numa reportagem hoje que um dos problemas que a gente pode ter é que tem muitos tipos vírus antigos lá que estão vivos e que eles só estão hibernando. E aí a gente pode sofrer com isso também. Então, tipo assim, todo mundo sabendo disso, a gente vê notícia. Mas, no final, todo mundo tem que trabalhar amanhã, eu tenho que fazer a minha coleta de dados amanhã pra tese, porque a gente tá muito no funcional, né? Então parece que é toda uma estrutura que a gente tem que repensar, inclusive de valores, porque também tá associado, né?

O relato da participante me fez refletir sobre a estrutura da sociedade e como ela tem sido pensada e organizada para agirmos de maneira insensível para como o nosso próximo, sem ao menos termos noção das trajetórias e necessidades dos indivíduos-sujeitos coabitantes deste orbe. São seres igualmente integrais e complexos com os mesmos direitos de viverem e existirem como qualquer outro ser vivo.

Quando não refletimos, questionamos e nos posicionamos diante de tais injustiças, em busca de realidades e atitudes diferentes, acabamos nos

moldando às rítmicas e aos ditames de uma sociedade segregadora, excludente e genocida de seres vivos, culturas e etnias.

Assim, continuamos despertos e sonâmbulos, como bem alerta Morin (2012), em um contexto onde nem nos damos conta das próprias atrocidades sociais e culturais cometidas contra e por cada um de nós. Como dito na seção 3, aceitamos verdades que nos limitam e ceifam nossas individualidades e potencialidades em defesa da manutenção dos controles das organizações criadas por nós e que deveriam estar sob nosso controle. Em certos momentos, ilusoriamente pensamos controlar o que nos controla. Nos mantemos cegos diante das realidades e das necessidades dos seres humanos, os quais (consciente ou inconscientemente) clamam por humanização de suas relações e modos de vida.

Tais realidades se refletem diretamente em nós, quando, mesmo adoecidos e com necessidade de cuidados, resistimos em pausar nossas atividades profissionais para cuidarmos de nossas saúdes. Optamos por manter as rotinas e cumprir os compromissos, geralmente profissionais em detrimento do nosso bem-estar. Introjetamos o discurso neoliberal em nossos cotidianos, colocando a produtividade e o trabalho acima das necessidades básicas de nossa sobrevivência.

Essa realidade alcançou o ambiente escolar, onde muitos profissionais temem por adoecerem ou são aclamados pelo sistema por continuarem seus ofícios enquanto estão adoecidos ou doentes. Ora, desde quando mortos trabalham? Dura indagação, mas essencial para refletirmos, especialmente após o isolamento social e com o aumento nos casos de adoecimentos entre os profissionais da Educação Escolar. É preciso outra via.

Imersos em tais contextos, acabamos por desconsiderar as urgências essenciais para manutenção da nossa vida e para vivermos. As condições climáticas têm se agravado cada vez mais. Não há sinais do mercado para contribuírem com a reversão. Ao contrário, os grandes aglomerados dos capitais têm endossado discursos para desacreditizar as manifestações e reformas por um modelo mais sustentável e ecológico de habitar o planeta.

As instituições de ensino, cobradas para contribuírem com a educação pelo bem dos ecos, estão cada vez mais estafadas, assoberbadas no cumprimento de diretrizes, programas, projetos além dos ritos do ano letivo

(currículo, avaliações, recomposição de aprendizagens e etc). Os docentes são os responsáveis por operacionalizar e executar tais tarefas, sobrecarregados com pouco tempo para realmente viverem e sentirem como está o mundo-vida habitado por nós.

Enquanto indivíduo/espécie/sociedade somos afetados e afetamos os ecos habitados por nós. Reconhecer essa relação foi uma das propostas para o EVA 3. As participantes demonstraram amplo conhecimento e até mesmo sabedorias quanto às realidades climáticas, ao se preocuparem e atuarem junto aos estudantes e em suas rotinas pessoais. Aqui, conscientes das catástrofes ambientais e das consequências delas em nossas existências, projetam o futuro na esperança da espécie e dos outros seres vivos mudarem a via e poderem regenerar os ecos adoecido devido as ações humanas.

Aqui está expresso um potencial *Eros*, encantado com a esperança de ver um dia melhor e por ele trabalhar, por meio de práticas pedagógico-escolares. O fato de não terem as condições necessárias não impede as participantes de atuarem junto aos seus discentes, em busca de um futuro regenerado e regenerador da humanidade e das forças vitais ao planeta.

Em contrapartida, esse *Eros* se apresenta de maneira tímida, sem o real encantamento como todas deveriam demonstrar. Vide os relatos das seções anteriores, quando o esgotamento e a sobrecarga são notórios nas narrativas das participantes.

Após os diálogos sobre as imagens, finalizamos o EVA 3. Eu, envolvido com os relatos das participantes, comecei a pensar em estratégias que pudessem levá-las a compreender o contexto individual que se encontravam. Nesse sentido e relembando das sobrecargas profissionais apresentadas pela maioria delas em suas Entrevistas Narrativas, no encontro seguinte as convidei para refletirmos sobre o tempo e as temporalidades de cada uma.

6.2 EVA 4 – TEMPO, TEMPO, TEMPO, TEMPO VOU TE FAZER UM PEDIDO: MAIS TEMPO!

E o tempo é essa dimensão profunda, complexa, e de muitas faces e facetas. Buscamos o tempo, lutamos pelo tempo, tentamos de inúmeras vezes encurtá-lo, estendê-lo, dobrá-lo ou até mesmo quadriplicá-lo para conseguirmos

ter mais tempo com quem amamos. Retardarmos o último segundo para ficar com quem não queremos deixar partir. E assim seguimos nessa relação conflituosa e ao mesmo tempo harmoniosa com essa dimensão.

Para algumas religiões e culturas, o tempo é coordenado e ordenado à uma divindade. Os gregos o dividem entre Khronos e Kairós. O povo *bantu* atribuem à Kitembo. Cada povo, cada etnia, cada cultura procurou e ainda procura compreender o tempo e ao mesmo tempo conviver com ele.

No EVA 4 optei por dialogar com as participantes presentes (Nidinha, Baixinha e Maria Benedita) sobre essa dimensão e a relação delas com ele. Enquanto indivíduo-sujeitos integrais-complexos, compreender onde estou, colocando o “eu” e o “si” como pontos de referência e reflexão em uma vivência, deveria partir de um ponto em comum a todas.

Devido ao formato dos EVAs, as limitações impostas pela virtualidade e os contextos de vida narrados pelas participantes durante as Entrevistas Narrativas, o tempo se apresentou como potente ponto gerador das proposições e diálogos com o grupo.

O momento inicial foi embalado pela canção *Oração ao Tempo*, composta por Caetano Veloso. Optei por reproduzir a versão interpretada por Maria Bethânia. Na apresentação ao vivo, a artista, amante das poesias, antes da sua interpretação, declamou Poética, de Vinícius de Moraes:

*De manhã escureço
De dia tarde
De tarde anoiteço
De noite ardo.*

*A oeste a morte
Contra quem vivo
Do sul cativo
O este é meu norte.*

*Outros que contem
Passo por passo:
Eu morro ontem
Nasço amanhã
Ando onde há espaço:
— Meu tempo é quando.*

Nova York, 1950 (Moraes, 1950)

Figura 29 – Tela inicial do vídeo reproduzido junto às participantes



Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jHTcEj_Am2E. Acesso em: 18 jan. 2025.

O tempo é parte da nossa existência. Mesmo com métricas criadas pelo ser humano, hoje é em grande parte regente dos destinos dos que, preso aos seus “tic-tacs”, organizam toda a maneira de existir.

Nas reflexões a partir da música, as participantes trouxeram o assujeitamento sofrido por nós, por meio do tempo. Para Baixinha, corremos atrás dele para torná-lo favorável a nós. Para Maria Benedita, ele não passa de modo linear para todos, cada um sentido de uma maneira. Ambas abordaram duas dimensões importantes do tempo e das temporalidades, os quais são sentidos em uma perspectiva de cumprimento das cronologias, independentemente dos acontecimentos e experiências (o tempo Khronos), e a dimensão prazerosa e subjetiva vivenciada por quem está imerso nos contextos e situações da vida, influenciando nossas percepções sobre o passar do tempo (tempo Kairós).

Ao retomar esse momento com as participantes, enquanto eu assistia as gravações, me recordei do Monólogo, escrito pelo ator Nelson Freitas, o qual aborda justamente sobre essa subjetividade do tempo.

Imagine se você tivesse na sua conta bancária todo dia R\$ 86.400,000... E que obrigatoriamente você deveria gastar ao longo do dia, porque no final do dia esta conta estaria zerada e no dia seguinte mais R\$ 86.400,000 seriam depositados... Todos nós somos clientes desse banco. Deus nos dá 86 mil e quatrocentos segundos para serem vividos da melhor maneira possível, amando, sendo amigo, sendo

irmão, sendo gentil, sendo anjo e sendo família, sendo generoso, fazendo amizades, apaixonando, aprendendo, ensinando, caindo, levantando, vivendo! Quer saber o valor de um ano? Pergunte há um garoto que repetiu de ano. Para saber o valor de um mês, pergunte há uma mulher que teve um filho prematuro. Para saber o de uma semana, pergunte a um editor de jornal semanal. Quer saber o valor de um dia, pergunte para uma pessoa que tem tarefas árduas para serem feitas nesse dia. Para saber o valor de uma hora, pergunte aos amantes que não veem à hora de se encontrar. Para saber o valor de um minuto, pergunte a quem perdeu um avião. Para saber o de um segundo, pergunte a quem conseguiu evitar um acidente de trânsito. Para saber o valor de um milésimo de segundos, pergunte a um atleta que ganhou medalhas de prata nas olimpíadas... Por isso não desperdice o seu tempo, ele é seu bem mais precioso... Que é ele que você vai compartilhar com as pessoas que você mais ama; seus pais, seus irmãos, seus avós, com seus(suas) amigos(as) verdadeiros (a), seus amores... Que a gente só se dá conta quando perde. Eu tinha tanto beijo pra dar, tanto abraço; A gente tem que viver o agora, não adianta a gente pensar que lá no futuro (lá no futuro, e se não tiver futuro?). Futuro é o AGORA! O ontem é história, o amanhã um mistério, e o hoje é uma dádiva. Por isso que se chama presente: “PRESENTE DE DEUS” (Monólogo..., 2021).

Quantas temporalidades e rítmicas nos atravessa e ajudamos a atravessar... O tempo, em suas múltiplas potencialidades e possibilidades, nos forja enquanto o forjamos. Tentamos prolongá-lo, encurtá-lo, dobrá-lo e até hoje pouco compreendemos. No cotidiano de um professor, como bem recorda Teixeira (1999), os tempos e as temporalidades são múltiplos, hora curtos, hora longos e por aí vai.

Diferente das participantes anteriores, Nidinha disse que “*O tempo é Deus, mas não o nosso senhor*”, em referência à música. Prosseguiu com reflexões sobre a maneira como deveríamos otimizar mais o nosso tempo e utilizá-lo ao nosso favor, cabendo a cada um de nós a gestão dele, pois somos os seus senhores. A percepção da participante claramente estava sustentada por um viés produtivista, ancorado nos ditames neoliberais introduzidos em nossas sociedades e culturas ocidentais.

Naquele momento, após o posicionamento da participante, aprofundei no assunto e tentei demonstrar como os nossos tempos foram assujeitados durante o isolamento social

Quando você fala da questão do tempo Khronos que nós criamos, esse tempo Khronos de uma certa maneira também acaba sendo nosso senhor. Porque quando você como a sociedade conseguiu se estruturar pra que uma pessoa, que nem está ao nosso lado, mas às vezes está do outro lado do planeta, consegue controlar o tempo que a gente sai do serviço, é surreal. Porque agora tem câmeras dentro das empresas que os patrões conseguem acompanhar até o que os funcionários estão fazendo [...] Então acaba que esse tempo também

nos assenhora, nos assujeita. Nós nos tornamos pessoas assujeitadas daquilo que nós criamos, porque esse tempo Khronos, se pegamos conceitualmente falando, ele foi criado por nós. Imagine, quem determinou que deveríamos ter 12 meses? Quem falou que um dia tem que ter 24 horas? Lógico, foram por observações astronômicas, mas poderíamos falar que a cada duas voltas que a Terra faz o movimento de rotação, é um dia. A cada 60 voltas entorno do seu eixo, é um mês. E me recordei de um episódio durante o isolamento social, como conseguiram acompanhar a nossa rotina de trabalho do começo ao fim. E eu fico imaginando que, durante 15 dias, aqui na Rede Municipal (de Uberaba), nós estávamos parados esperando orientações e 15 dias depois vieram orientações que nos assujeitaram e controlaram o momento que dávamos “bom dia” ao aluno; momento que entrávamos no Google Meet para ter aula com os alunos; até que hora ficávamos com os meninos; hora que tínhamos que dar respostas aos pais, até fora do horário proposto e como eles conseguiram controlar o nosso tempo dentro de casa que deveria ser o nosso local de ócio, de lazer (Diovane).

E sobre o ócio, aprofundei:

Tanto que a nossa sociedade está organizada, que esse direito ao ócio ele é um start, um gatilho para nossa autopunição, tanto que tenho certeza que nos introjetaram determinadas percepções e conceitos que estar parado e não fazer nada pelo nosso prazer é uma autopunição. Deixem de fazer hoje alguma coisa que vocês precisam te entregar. Façam esse exercício para vocês ver se vocês vão dar conta, simplesmente porque hoje vocês não estão bem e querem aproveitar a noite. Tenho certeza, que, talvez até vocês consigam, mas a nossa mente ela vai nos cobrar: mas você tem que fazer aquilo, você tem que entregar isso, você precisa de cumprir essa meta, você precisa de cumprir esse cronograma, vocês precisam cumprir essas coisas e isso também já é um assujeitamento que a própria sociedade, nesse modelo que nós temos hoje, nos impõe. E eu fico imaginando se não existem outros modelos de sociedade, e eu sei que existem no nosso planeta, a gente pode inclusive aprender com os nossos povos originários essas outras maneiras de viver o tempo com esse tempo. Mas eu penso que esse assujeitamento acaba nos impondo um modelo de vida que é quase um modelo de escravização que nós sofremos do tempo do tempo que nós criamos (Diovane).

As exposições das minhas percepções estimularam a Nidinha a refletir e ela fez novamente o uso da palavra e se posicionou.

Partindo da sua reflexão eu vou contradizer tudo o que eu disse antes. Porque eu disse né? [...] E agora eu vou dizer que nós somos escravos desse tempo quando você faz todos esses pronunciamentos. E você tem toda razão, né? É porque veja bem, alguém usou desse tempo, né? E administrou esse tempo, cronometrou esse tempo para que nós não tivéssemos tempo. [...] E nós somos obrigados a cumprir esse tempo. E cumprindo esse tempo a gente perde tempo na nossa vida pessoal e a gente não tem tempo para esse ócio, e nem para o nosso lazer, e nem para a nossa família, nem para cuidarmos de nós mesmos. [...] Você, trabalhador, você tem que cumprir aquelas horas. E aí o resto que sobrar você se vira mais ou menos assim. E com isso, a gente, nós, trabalhadores, nós perdemos o nosso tempo para nossa vida para nossa saúde, pelo que eu falei, para os amigos, para família.

Mas e aí, que tempo é esse que nós temos e que vida é esta que nós temos, né? (Nidinha).

Aqui, após o posicionamento de Nidinha, percebe-se o exemplo do quanto, na condição de sonâmbulos-despertos, os indivíduos-sujeitos humanos nem sempre se dão conta dos assujeitamentos impostos pela sociedade e pela cultura. Executamos o que nos ordenam e seguimos as rítmicas impostas sem ao menos questioná-las. Enquanto profissionais da Educação Escolar, tais temporalidades podem ser ainda mais perversas.

As rítmicas e cadências temporais dos profissionais da Educação não se restringem às jornadas de interação com os estudantes (Teixeira, 1999). Há outras temporalidades não contabilizadas ou ocultas e que preenchem as rotinas dos profissionais. Os tempos de labor se somam aos tempos dedicados às atividades do dia-a-dia e isso tem gerado sobrecargas e influências da vida profissional na vida pessoal dos profissionais.

Nas Entrevistas Narrativas com as participantes isso ficou evidente quando, por unanimidade, narraram o quão se sentem sobrecarregadas com os seus afazeres diários e as influências das atividades profissionais em suas vidas pessoais, limitando seus tempos para o ócio e o lazer.

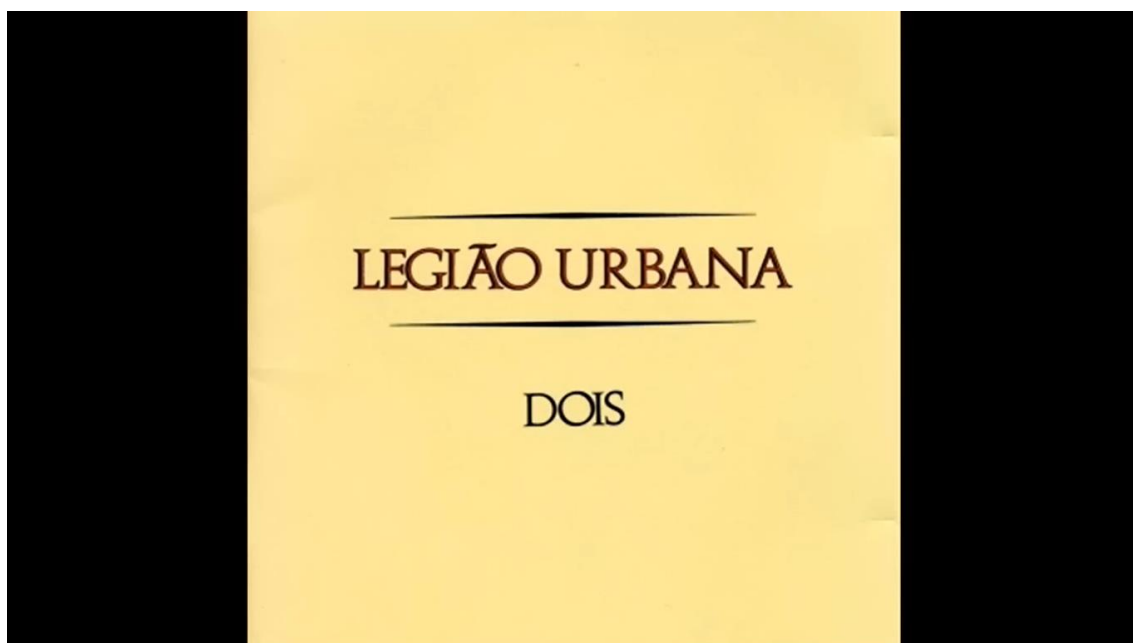
Tais realidades, conhecidas por ampla maioria dos investigadores e gestores de políticas públicas, são indicadores para pensar e repensar as incoerências entre os discursos de humanização das práticas pedagógicas e as realidades opressoras e de adoecimentos vividos pela categoria da Educação.

Os professores são uma classe de trabalhadores cujo trabalho não cessa quando o turno escolar finaliza. Estamos constantemente conectados ao nosso labor, ocupando os finais de semana e dias de descanso para planejar o trabalho com os discentes. Os sistemas controlam, de diferentes maneiras, os tempos que temos dedicado a nós, nos restringindo até a isso. Nos assujeitaram há tempos e os sistemas se tornaram senhores de nossas vidas.

O chamado para nos revoltarmos e reformamos tais condicionantes fora conclamado há tempos por investigadores de renome (Nóvoa, 2022; Tardif, 2014; Imbernón, 2012; Marcelo, 2009) constantemente citados em trabalhos acadêmicos. Porém, pouquíssimas alterações são consolidadas em nossas realidades. O tempo passa e precisamos de mais tempo para cumprir com as nossas obrigações. Essa é a realidade.

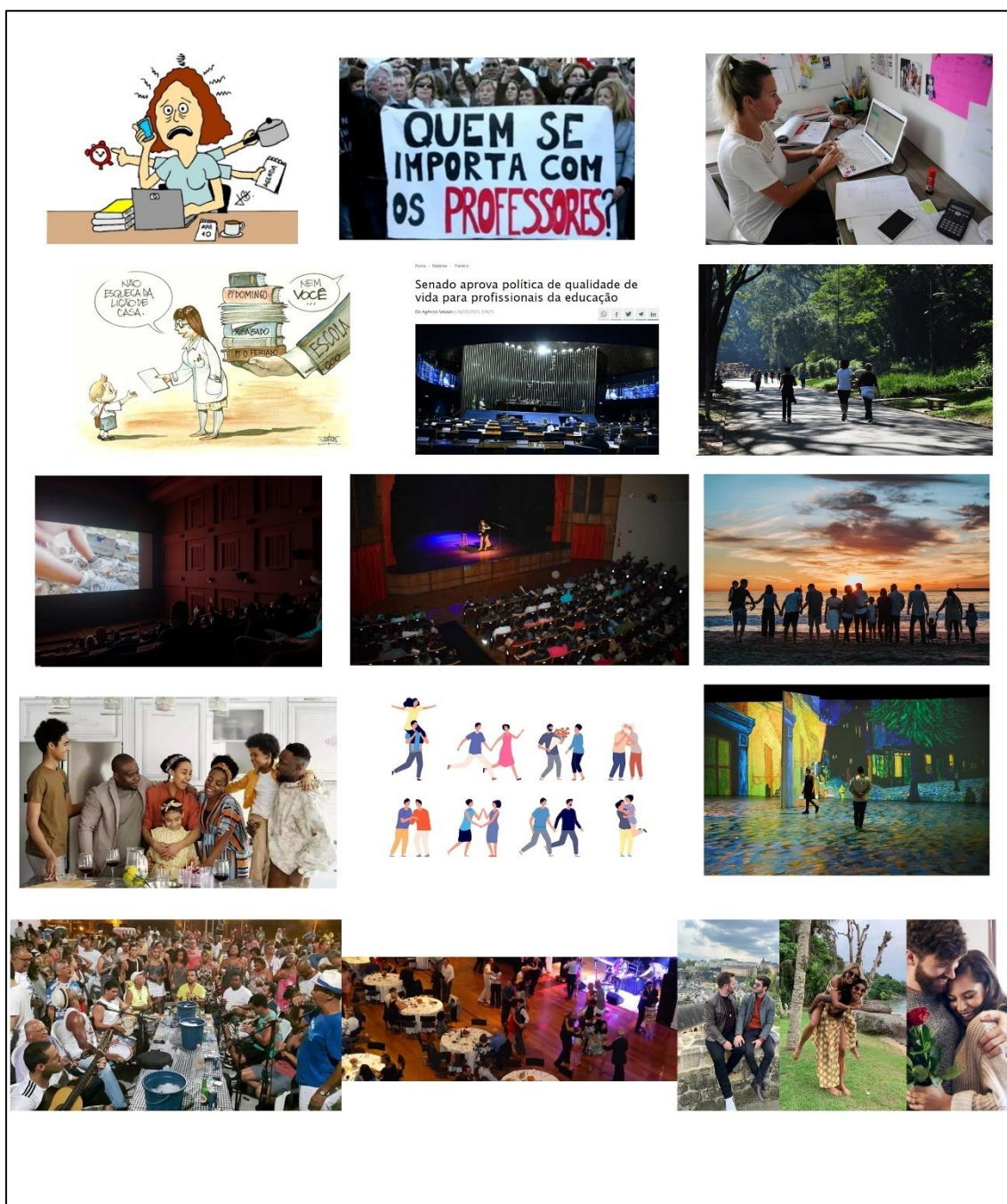
Após os diálogos e reflexões a partir da música interpretada por Maria Bethânia, reproduzi a canção composta e interpretada por Renato Russo (figura 31), Tempo Perdido. Em seguida projetei as imagens utilizadas para estímulo das narrativas das participantes durante as Entrevistas Narrativas, com acréscimo de imagens que remetessem ao bem-estar: convívio com a família, relacionamentos, práticas de atividades físicas e outras, conforme figura 31

Figura 30 – Imagem da música Tempo Perdido, disponível no YouTube



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YPLQHeUSX2g>. Acesso em: 18 jan. 2025.

Figura 31 – Imagens projetadas após reprodução da música Tempo Perdido



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025

Posteriormente, propus às participantes preencherem um questionário disponível no Google Formulários (apêndice D). O questionário cumpriu com uma função específica na investigação. Autoaplicável e utilizado apenas no EVA 4, as participantes responderam questões, conforme quadro 10, relacionadas aos aspectos histórico-socioculturais das suas vidas e sobre os seus cotidianos. Por mais que o questionário seja “[...] um conjunto de perguntas, que obedecem

uma sequência lógica, sobre variáveis e circunstâncias que se deseja medir ou descrever em uma pesquisa científica” (Bastos; Sousa; Silva; Aquino, 2023, p. 623), o uso dele, no formato virtual, foi um convite às participantes para refletirem sobre seus contextos pessoais e profissionais e como ambos influenciam e são influenciados uns pelos outros.

As perguntas foram elaboradas tendo como inspiração as críticas e sugestões sobre a formação de professores e os saberes docentes, obras de Imbernón (2010) e Tardif (2014), respectivamente. Inebriado pelos textos escritos pelos autores, estruturei a sequência de questões a seguir, a fim de compreender os aspectos histórico-socioculturais e profissionais das participantes.

Quadro 10 – Sequência de perguntas disponíveis no Google Formulário

Nº da pergunta	Pergunta
1	Quais foram as razões que te levaram a ser docente?
2	Atualmente, você desempenha as suas funções docentes em quantas instituições públicas de ensino?
3	Quais são os meios de transporte/ locomoção utilizados por você para trabalhar?
4	Quanto tempo dura, em média, o trajeto feito por você entre o local da sua moradia e o(s) seu(s) local(is) de trabalho?
5	Quanto tempo dura, em média, o trajeto feito por você entre o(s) seu(s) local(is) de trabalho e o local da sua moradia?
6	Qual o total da sua carga horária, semanal, referente à sua jornada de trabalho, considerando os tempos de atuação diretamente com os alunos? Obs. Na resposta você poderá detalhar, caso queira, a fim de detalhar como é distribuída a sua carga horária.
7	Qual o total da sua carga horária, semanal, referente à sua jornada de trabalho extraclasse, considerando o tempo destinado ao planejamento, correção de atividades, reuniões pedagógicas e administrativas, conselho de classe, reuniões com a coordenação/supervisão pedagógica, reunião com os responsáveis pelos alunos e formação continuada? Obs. Na resposta você poderá detalhar, caso queira, a fim de detalhar como é distribuída a sua carga horária.
8	Você realiza algum curso de formação profissional, seja na sua área de atuação ou outra? Se sim, com que frequência e quais?
9	Quanto tempo (em horas) você destina, semanalmente, os cursos de formação profissional que frequenta atualmente?
10	Quais são os meios de transporte/locomoção utilizados por você para o seu lazer?
11	Quanto tempo (em horas) você destina, semanalmente, para o seu lazer?
12	Você se envolve em atividades culturais e artísticas? Se sim, com que frequência e quais?
13	Quanto tempo (em horas) você destina, semanalmente, para atividades culturais e artísticas?
14	Você se envolve em prática de atividades físicas? Se sim, com que frequência e quais?
15	Quanto tempo (em horas) você destina, semanalmente, para atividades físicas?

Nº da pergunta	Pergunta
16	Você se envolve em atividades/reuniões/encontros familiares? Se sim, com que frequência e quais?
17	Quanto tempo (em horas) você destina, semanalmente, para atividades físicas?
18	Você realiza atividades de livre escolha para o seu prazer pessoal? Se sim, com que frequência e quais?
19	Quanto tempo (em horas) você destina, semanalmente, para atividades de livre escolha para o seu prazer pessoal?
20	Com que frequência você realiza consultas ao médico e exames de rotina?
21	A seguir, apresente o total da sua carga horária, semanal destinadas as atividades das questões 4, 5, 6, 7, 9, 11, 13, 15, 17 e 19.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025

Conforme finalizavam o preenchimento, as participantes externavam seus assombros com o quantitativo de horas cumpridas por elas semanalmente, precisando, inclusive, refazer as contas para confirmarem se a somatória da carga horária cumprida por elas era possível dentro da semana. A seguir, no quadro 11, as respostas das participantes.

Quadro 11 – Respostas das participantes

Nº da pergunta	Participantes		
	Nidinha	Baixinha	Maria Benedita
1	Falta de dinheiro para fazer medicina.	Influência familiar (todas as "mocinhas" da família fizeram magistério, Facilidade em se encontrar um trabalho após anos vivendo como "dona de casa".	Acreditar que haveria mais oportunidades de ascensão na carreira do que minha formação inicial.
2	1	1	1
3	Quando comecei era ônibus. Hoje uso meu carro.	Próprio - resido próximo a Unidade Escolar que atuo e posso ir caminhando, caso queira.	Ônibus.
4	15 minutos.	De carro, 3 minutos; caminhando 6 minutos.	1h.
5	15 minutos.	O mesmo tempo.	1h.
6	Meu cargo são 23 horas/aulas semanais. Cumpro 12 horas/aulas semanais, devido redução da carga horária, por esforço da lei.	23 horas aulas em cada turno - matutino e vespertino.	6h/a em sala de aula e 4h/a preparando material.
7	Depende da semana, pois não temos formação Continuada e conselho de classe toda semana. É muito relativo, porém é o suficiente para cansar qualquer profissional.	Em média 8 horas semanais	2h por semana aproximadamente.

Nº da pergunta	Participantes		
	Nidinha	Baixinha	Maria Benedita
	Formação Continuada = 3h Conselho de classe= 4 h Planos de aula = 4 h Módulo II= 50 min Relatórios mensais = 6 horas. Reunião de pais = 2 horas Formações da Secretaria de Educação, etc.		
8	Sim, semanalmente.	No momento não, apenas cursos formativos de carga horária inferior a 60 h	Sim, estou cursando a Pós-Graduação em Educação no momento, nível de doutorado.
9	De 4 a 6 horas.	3 horas mensais - formação continuada do 2º cargo.	20h ou mais.
10	Carro.	Próprio.	Ônibus ou aplicativo de transporte.
11	Quase não tenho lazer.	Em média 12 horas semanais.	2h
12	Quase não me envolvo por falta de tempo.	Sim, shows na concha acústica e outros locais, filmes na Netflix e quando possível apresentações teatrais no Sesi.	Sim, mas raramente vou ao teatro ou alguma outra atividade.
13	Nenhuma.	6 horas semanais em média.	Menos de 1h.
14	Sim. Em média 3 vezes por semana.	Às vezes faço uma caminhada na praça do bairro.	Sim, faço aulas de Pilates três vezes por semana.
15	6 horas por semana.	2 horas semanais.	5h.
16	Muito pouco. Normalmente aos domingos de quinze em quinze dias.	Sim, sempre que possível e quando convidada para festas e eventos familiares e de amigos.	Não realizo.
17	6 horas.	Em média 5 a 6 horas	5h
18	Quinzenalmente. Vou jantar fora, tomar café com meu amigo que eu amo, tomar um açaí, ou mesmo ficar em casa assistindo um filme, estudando, almoçando com minha mãe.	Sim, diariamente saio para encontrar amigas ou o namorado.	Não realizo.
19	De 2 a 3 horas.	12 horas semanais em média.	Não destino.
20	Periodicamente, conforme a necessidade.	Uma vez ao ano ou quando há uma urgência.	1 vez ao ano.
21	53h30 min.	91 horas	Aproximadamente 30 horas.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025

Após todas concluírem, propus relatarem suas impressões ao preencherem o questionário, levando-as a aprofundarem nas reflexões ao socializarem com o grupo. Baixinha externou suas impressões, inclusive retomando posicionamentos socializados por ela durante a etapa da Entrevista Narrativa.

A gente não para para pensar nisso, né? A gente vai vivenciando o dia a dia aí e aí a hora que você bota um questionário desse você fica pensando: “Nossa!”. Eu calculei aqui e falei “Gente eu não sei se eu tô certa não, mas parece que é 91 horas da minha semana”. Eu fui calcular, quantas horas tem minha semana da 168. O quê que eu tô fazendo o restante? Dormindo, eu acho.

E continuou retomando em suas narrativas os estímulos audiovisuais utilizados anteriormente ao preenchimento do questionário.

Vamos pensar na música, né? Tempo, Tempo, Tempo, Tempo do Caetano e depois vem com o Tempo Perdido do Legião Urbana. Eu Amo Legião Urbana, então, eu sou muito suspeita para falar e essa música mostra, assim, como somos jovens, né? E a gente tem muito tempo para viver ainda e nada é Tempo Perdido. Então, por mais que a gente corre atrás de tempo o tempo tá correndo sempre na nossa frente. E vira essa procura desse tempo o tempo todo. Mas nada foi tempo perdido. Para mim nada é Tempo Perdido. Tudo é se não é aprendizagem, né? Pelo menos a experiência que a gente ganha e a gente vai vivendo assim em relação as imagens, né? A gente vê uma pessoa sobrecarregada, né? Os profissionais, quem que vai se importar com os professores? Quem? Até eu achei aquela matéria do Senado, até olhei a data que foi postada. Foi esse ano ainda, né? Mas essas políticas públicas que beneficiam o professor, até chegar aqui nessa ponta da linha aqui demora e a gente não vê a efetivação dessas políticas públicas infelizmente, né? Eu acredito quando a gente tem o Departamento de Assistência ao Educando na Secretaria de Educação e eu sempre falei: “E o departamento de Assistência ao Educador, né?” Se tem ao educando deveria ter ao educador também. Mas a gente sente essa necessidade de ter esse lazer, né? De ir para nossa casa. Eu vi aquela imagem lá daquele baile, falei “Ai, quanto tempo que eu não vou”. Vai com as pessoas vestidas lindas, maravilhosas... A gente vai muito em festa familiar, festa de amigos e tudo mais. Mas a gente precisa, eu sou uma pessoa que eu preciso desse tempo. Eu toda semana, se eu não tô reunida aqui em casa eu tô na casa de algum amigo ou tô no rancho de alguma amiga, porque eu preciso desse lazer. Eu acho que eu trabalho muito e gosto de lazer. Durmo bem, eu tento dormir as minhas 8 horas diárias. Agora não tô conseguindo muito. Depois que eu tive essa bendita dengue eu tô acordando muito a noite. Mas eu sempre dormi bem e eu procuro sempre nos meus finais de semana, principalmente ter esse meu lazer. [...] eu gosto de ir ao teatro, eu gosto de ir aos shows, eu gosto de ir, né? Eu sempre vou participar na Concha Acústica. Eu tô sempre no Festival de Inverno, porque eu acho que a gente precisa disso, a gente tem que ter essa separação na nossa mente, né? Trabalho, trabalho, trabalho, trabalho estudo e lazer. [...] Eu sou muito assim, eu prefiro trabalhar durante a semana muito. Mas na sexta-feira à noite, deu 7 horas “Sextou!”. Já desligo o computador, desligo o celular só vou mexer com coisa de trabalho na segunda-feira. Eu não deixo o serviço atrapalhar meu lazer.

Eu acho que tem que ser bem balanceado, talvez por isso que eu ainda não estou assim com muitos cabelos brancos (Baixinha).

Em seguida Maria Benedita destacou sobre a sua realidade enquanto pós-graduanda e a falta de tempo para as relações afetivas:

A gente raramente para para contar um tempo que a gente tá estudando, por exemplo, né? Ainda mais pós-graduação que não é aquele estudar tendo aula. Então acaba que “Nossa nem sei como tá exatamente, quanto tempo que eu dedico a isso”, mas parece que é mais tempo do que eu coloquei lá. Enfim, mas fiquei pensando nessa sobrecarga também, né, de coisas que a gente faz. Esse ano a minha carga horária de trabalho não tá tão alta porque eu consegui a bolsa, né? Então eu tô me dedicando mais aos estudos, assim. Mas ao mesmo tempo ainda tem essa, acho que a gente tem essa tendência de achar que isso tudo não é trabalho também, né? Pesquisa, enfim. (Maria Benedita).

Nidinha, por sua vez, destacou a sobrecarga sobre as mulheres e as disparidades entre elas e os homens, inclusive por conta dos papéis sociais desempenhados pela população feminina.

A mulher ela tem que fazer mil e uma coisa além de trabalhar. Enquanto a grande maioria dos homens, eles só trabalham. Sai do serviço e vão para o bar beber com os amigos ou vão jogar futebol. Eu diria que hoje os homens, me parece, que eles têm mais lazer do que as mulheres e menos depressão que as mulheres também. Então tem uma desigualdade aí nesse tempo entre homem e mulher. Por outro lado. A gente acha que é uma vantagem, né? Eu mesmo já achei uma vantagem mil e uma coisa por outro lado eu vejo hoje que não é vantagem. É falta de condições que a gente tem para sobreviver na situação que cada um se encontra. (Nidinha).

Em seguida, trouxe a dimensão da aposentadoria.

A gente se aposenta, como eu me aposentei no primeiro cargo, e aí você fala assim “Nossa, mas agora eu vou fazer o quê?”. Fica meio perdida porque você tá acostumada a fazer tanta coisa naquele ritmo, né? Aquela intensidade, depois você “Eu tenho que acordar e eu não vou para escola. O quê que eu vou fazer?” É meio estranho. Depois a gente consegue, né, preencher todo esse tempo. E é como se às vezes a gente não tivesse direito, né, de ter esse tempo livre. Mas assim, minha aposentadoria foi muito benéfica, porque eu estou fazendo uma coisa que eu não fazia há mais de 30 anos, né, que é dormir bem. Tentar dormir pelo menos 8 horas. [...] Até o meu humor é outro, minha energia é outra, minha disposição é outra. E isso é muito bom.

E finalizou:

Enfim, eu não falei nada da música, né do desperdício de tempo, mas acredito que não fazer nada, ele não é desperdício de tempo, é um direito que a gente precisa se dar e que a gente está domesticada para achar que não tem. Porque eu tenho direito de não fazer nada, porque no momento eu não faço nada que eu descanso, que eu reponho as energias, né, que eu desestresso, que eu tenho condições de pensar as coisas com mais clareza, com mais leveza com mais paciência.

Então a gente precisa ter esse tempo para não fazer nada também, né? E talvez a gente acreditar que a gente é obrigada a fazer tudo porque não é. É isso aí é uma resposta de um processo de exploração feminina, de desigualdade entre homens e mulheres.

Paralelamente à narrativa de Nidinha, Baixinha contribuiu escrevendo no chat “A gente se sente errada em ficar parada” e de fato isso parece uma tônica incutida em nós, desde os tempos de criação com os nossos genitores (ou até mesmo com gerações anteriores a deles), em que nos sentimos culpados por estarmos parados.

Nidinha e Baixinha foram as participantes com maior tempo de exercício profissional entre as outras pessoas do grupo envolvido na investigação. Com idades geracionais próximas, comungam de histórias de vida semelhantes e foram ensinadas pelos seus familiares a partirem de valores próximos, como mencionado por elas na seção anterior. Compartilham de lógicas semelhantes, quando se esforçam para cumprirem com os prazos estabelecidos, produzindo o que lhes é solicitado (ou imposto) sem refletir quanto às ordens e lógicas impressas em seus cotidianos.

Ao participarem do EVA 4, extrapolaram suas próprias barreiras conceituais e reflexivas e em uma autoanálise compreenderam as impressões culturais impostas a elas e a tantas mulheres da sociedade atual.

As cargas horárias destinadas às suas atividades pessoais e profissionais se acumulam e quase não há temporalidades para o viver poeticamente. Maria Benedita está na condição de pós-graduanda, recebendo bolsa e com poucas aulas na regência de aulas.

Baixinha, enquanto regente de duas turmas, sente-se assoberbada, sobrecarregada de atividades e se perdeu na distribuição das horas destinadas às suas atividades rotineiras.

Nidinha inclui a prática de atividades físicas exames periódicos. Aposentada de um dos cargos e no outro atua com redução de sua jornada profissional devido às condições de seu filho. Porém, antes encontrava-se na mesma situação que Baixinha.

Aí se encontram problemas desafiadores e há muito conhecido no cenário educacional brasileiro: a extensa carga horária dos profissionais da Educação

Escolar, acompanhada de sobrecarga no fazer pedagógico e da burocratização do trabalho docente.

Em tais contextos, o *Eros* tenta se manter vivo e pulsante, mas pelos dissabores e descontentamentos ao longo da carreira pode levar ao desencanto com a profissão, assim como aparentemente ocorria com Nidinha. Mesmo envolvida e satisfeita com os resultados do seu trabalho, anseia por sua aposentadoria, devido ao descontentamento com os desafios da profissão. Pelos dizeres, iniciou a fase de Desinvestimento (Huberman, 1999), aparentemente de modo amargo, com desencantos profissionais devido às frustrações e não consolidações de utopias e desejos por uma Educação Escolar diferente.

O *Eros* antes de ser pedagógico precisa ser *Eros* vital, a arte de viver poeticamente. Nossos “eus” clamam por momentos de poesia, além das prosas; momentos de ludicidades, além do exercício profissional; momentos de loucura, além da constante razão. Enquanto autorreferentes, integrais-complexos, produtos e produtores de nossas autoecorganizações, necessitamos de algo a mais para nos motivarmos a viver. E isso pareceu faltar às docentes participantes dos EVAs.

Ainda no questionário socializado com o grupo, na primeira pergunta solicitamos às participantes para escreverem quais foram as razões que as levaram a serem docentes. Em suas respostas, o sentido de pertença com a profissão ou até mesmo o “dom” que muitos acabam por atribuir (e simplificar) ao escolherem a profissão não apareceu. Elas relataram:

Acredito que haveria mais oportunidades de ascensão na carreira do que minha formação inicial (Maria Benedita).

Influência familiar (todas as "mocinhas" da família fizeram magistério). Facilidade em se encontrar um trabalho após anos vivendo como "dona de casa" (Baixinha).

Falta de dinheiro para fazer medicina (Nidinha).

Apesar de atualmente demonstrarem gosto pelo exercício profissional (mesmo com todas as dificuldades e precariedades relatadas até então), não foram os encantamentos com a docência que as levaram a optarem pelo magistério, tampouco motivos altruístas, intrínsecos à personalidade ou possíveis contribuições à sociedade – como aparece em investigações sobre a escolha da profissão docente (Leite; Rodrigues; Teixeira, 2024; Alves; Ribeiro;

Daboin, 2021). Até mesmo em mim, participante e mediador dos EVAs, não optei pelo magistério por encantamento com a docência. A escolha feita por mim serviria como ponte para alcançar os outros objetivos. Acabei por abandoná-los no decurso de minha carreira.

Me encontrei nas narrativas de cada uma delas, não por conta das trajetórias, mas pelos desvios dos sonhos iniciais para, por imposição ou sobrevivência, exercer uma profissão diferente do que haviam sonhado até então. Quantos sonhos não realizados? Quantas frustrações sublimadas e transformadas em resistência e subsídios para o exercício profissional de muitos docentes?

Despertos enquanto sonâmbulos; autônomos enquanto dependentes; possuidores do que nos possui. Assim temos nos caracterizado e nos caracterizam, moldando nossas percepções e alimentando a ideia de produtividade como a finalidade principal da existência humana.

O “eu” e “si” das participantes pareceram modelados para focarem no cumprimento das metas e dos compromissos rotineiros, em uma vida mais prosaica, do que viver poeticamente. Isso se torna um alerta quando imagino tantos outros profissionais da Educação Escolar em condição similar.

Junto a elas, me enxergo e vejo outros profissionais, os quais estão cada vez mais adoecidos e presos em um imenso círculo vicioso, do qual está quase impossível se desvencilhar e quando conseguimos, estamos próximo do fim de nossas jornadas biológicas neste mundo-vida. São compreensíveis os anseios de Nidinha e Baixinha pela aposentadoria, especialmente quando comparam suas exaustivas e desgastantes rotinas profissionais paralelas às pessoais. Porém, o Desinvestimento parece estar distante de ser sereno, como sugere Huberman (1999) em seus estudos. As frustrações e desencantamentos com o final da carreira apenas reforça o interesse de concluir logo o ciclo profissional e poderem, talvez, se lançarem em outras vivências não possíveis durante o período em que estavam ativas na profissão.

Além do mais, distante de qualquer romantização, é preciso refletir sobre os anseios não atendidos, os direitos negligenciados e as consequências de uma cultura machista, patriarcal e heteronormativa impregnada em nossas realidades e ceifadora de nossas vontades e anseios pessoais.

Morin (2015c) nos orienta a busca pelo *Eros* pedagógico em nossas práticas docentes. Mas o *Eros*, bem da verdade, falta em muitas outras áreas de nossas vidas, criando máculas, dores, sofrimentos, traumas e frustrações que nos obrigam a sobreviver e apenas depois encontrar possíveis motivações para se viver.

**7 E ASSIM, CHEGAR E PARTIR. SÃO SÓ DOIS LADOS DA MESMA VIAGEM
O TREM QUE CHEGA É O MESMO TREM DA PARTIDA: JORNADA PARA
ONDE IREI?/PARA ONDE IREMOS?**

*Longe se vai sonhando demais
Mas onde se chega assim
Vou descobrir o que me faz sentir
Eu, caçador de mim
(Magrão; Sá, 1981)*



Momento de despedidas. Assim é chegar e partir, ou melhor, assim é começar e concluir. Nos últimos encontros nos dedicamos à responder às perguntas “*Para onde irei?/Para onde iremos?*”. Mais do que momento de despedidas e finalizações, a terceira jornada deveria servir para pensarem em possíveis veredas que desejariam consolidar nas próximas caminhadas, trajetórias possíveis, após participarem dos EVAs.

Propus estímulos voltados para projeção de suas próximas caminhadas, após a participação nos encontros anteriores, e autoavaliações por meio de músicas significativas a elas.

Os relatos das páginas a seguir são imbuídos de sentimentos e significados para as participantes, as quais socializaram suas possíveis utopias, em um sentido de ainda não possuírem condições de realizá-las, mas que as move para um dia alcançá-las e desfrutarem de um viver poético mais próximo do que desejavam.

7.1 EVA 5: PARAÍSO SE MUDOU PARA LÁ, TODA GENTE CABE LÁ, VEM ANDAR E VOA, VEM ANDAR E VOA, VEM ANDAR E VOA

A utopia no sentido de algo ainda não alcançável, mas que nos impulsiona a seguir em diante (Morin, 2015a), mesmo com as adversidades encontradas ao longo do trajeto, atravessou o quinto EVA.

Com a participação de Nidinha, Maria Benedita e Vava, por meio dos estímulos, pretendi fomentar nas participantes as buscas por suas utopias, as quais possivelmente impulsionam suas aspirações e respostas à pergunta “Para onde irei”? Tal indagação não pode ser respondida sem uma análise das conjunturas pretéritas e de autoanálise, autocrítica e autoperdão, encarando e compreendendo os *daimons* existentes e persistentes em cada uma.

A quantidade de encontros foi insuficiente para conseguirmos essa real compreensão do “eu” e do “si”, porém esse processo não cessa, é uma constante. Independe da participação dos EVAs, mas por meio deles, puderam, nos espaços-tempos em que os encontros se deram, refletirem por meio de vivências-acontecimentos.

Na condição de seres integrais-complexos em constante desenvolvimento e evolução, a compreensão do “eu”, de “si” si e do “outro” não cessa, pois

enquanto vivermos, no sentido biológico, estaremos nesse processo. Porém, podemos iniciar, mesmo de maneira superficial para, se quisermos, aprofundarmos e nos desvelar e cada um poder traçar outras veredas e reformular as anteriores, sem quaisquer receios e limitações de suas potencialidades e capacidades.

Nos dias anteriores ao EVA 5, postei em nosso grupo de WhatsApp músicas de diferentes gêneros e mensagens, sendo elas: a) Cuatro Vientos, interpretada por Danit; b) Em el Cielo y en la Tierra, interpretada por Isabel Ruiz; c) Paciência, interpretada por Lenine e d) Vilarejo, interpretada pelos Tribalistas. Apenas a Baixinha comentou sobre a música Em el Cielo y en la Tierra, dizendo “Amei”. Não houve outras interações, talvez pelo contexto vivido na época, quando todos os esforços estavam direcionados para o encerramento dos anos letivos nas instituições de ensino.

Além das músicas, solicitei, por meio do grupo de WhatsApp, às participantes para providenciarem lápis de cor e papel sulfite, pois utilizaríamos no EVA 5.

O quinto EVA teve início com a reprodução da música Vilarejo, composta por Marisa Monte e interpretada, ao vivo, pelo grupo Tribalistas. A canção narra a existência de um lugar utópico para se viver. A escolha da canção como estímulo inicial serviu para fomentar esse anseio pelas utopias de cada uma, em busca de tal lugar existente, muita das vezes, em nossas individualidades e que poucos temos momentos para socialização. O EVA 5 me pareceu ser uma oportunidade para provocar às participantes para refletirem e socializarem suas utopias.

Figura 32 – Imagem do clipe Vilarejo, disponível no YouTube



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fWlhhlVhODo>. Acesso em: 18 jan. 2025.

Após a reprodução do vídeo e a leitura da letra, iniciamos o momento de socialização das percepções e interpretações das participantes sobre a música.

Eu não ouvi essa música não que eu saiba, porque gosto só de moda caipira. Eu não tenho essa cultura esse naípe não, entendeu? [...] Eu não sei eu fiquei só me imaginando lá na roça que lá na roça as portas e as janelas ficavam mesmo aberta, viu? E todo mundo chegava todo mundo entrava. Deu ideia de um lugar bem tranquilo mesmo igual na roça assim o vilarejo local que tem poucas pessoas, mas na minha cabeça acho que até viajei porque eu fiquei imaginando lá na roça, né uma casinha de portas e janelas abertas. Podem entrar né? Tudo com muita tranquilidade como se o tempo passasse bem devagar. [...] É porque eu viajo durante a música. Eu fui um pouco para esse lugar, mas eu não sei. É simples (Nidinha).

A letra que traz esperança de um mundo melhor e assim, coisas que aconteceram antigamente hoje não pode mais querer. A questão das portas abertas, né? Hoje em dia não se pode deixar aberto porta aberta para qualquer um. Que transmite paz força alegria (Vava).

Eu já conhecia essa música, é uma das músicas que eu gosto. Sei lá, dá uma sensação de liberdade, também de regresso... Assim há um tempo mais preocupado com a qualidade de vida e afetos do que com a produtividade igual é hoje. Me remete a isso (Maria Benedita).

Neste primeiro momento, a nostalgia se fez presente por meio das narrativas das participantes. Consideraram importantes as vivências dos seus passados, as experiências os contextos sociais e culturais das épocas. Nos

encontros anteriores, Nidinha e Baixinha, em suas fases de crianças e adolescentes, relataram terem vivido experiências mais saudáveis do que as infâncias e juventudes atuais. Aqui cabe uma reflexão sobre o saudosismo apresentado pelas duas participantes, pois, em fase adulta as pessoas ao relembrares o passado os têm como melhores devido aos bons vínculos afetivos que tiveram em suas experiências na época. Lembro-me claramente do Pedro Bial sinalizando isso em seu texto *Filtro Solar* “Você também vai envelhecer e quando isso acontecer você vai fantasiar que quando era jovem, os preços eram razoáveis, os políticos eram decentes e as crianças respeitavam os mais velhos”.

Conceber o passado como melhor do que os dias atuais é produto dos vínculos afetivos com as boas vivências das épocas e como elas contribuíram para a constituição identitária de cada um. É o momento de recordar e transformar em memórias (Duran, 2009) as vivências-acontecimentos do seu passado, por serem imbuídas de significabilidade e estética.

Porém, há de considerar as estruturas limitantes e limitadoras de outrora, com forte influências do patriarcado, da heteronormatividade e do machismo, como dito nas seções anteriores. Apesar de terem vivências – no sentido de imediatez, significabilidade e estética, conforme relembra Viesenteiner (2013) – caras e afetivas a elas, também experienciaram forças que imprimiram em suas personalidades concepções de mulheres com pouca liberdade, incutindo modelos de serem e de agirem em uma sociedade que, até então, não aceitavam (ou talvez hoje ainda não aceitam ou, melhor, valorizam) perfis de mulheres diferentes do que o patriarcado e a heteronormativa defendem.

Após socializarem suas reflexões, provoqueei as participantes com a seguinte questão “Qual o Vilarejo ideal para vocês?”. Porém, antes de responderem a questão, reproduzi o clipe da música *Súplica Cearense*, figura 33, composta por Luiz Gonzaga, na interpretação do grupo O Rappa e pedi para se atentarem à letra e às cenas do clipe.

Figura 33 – Imagem do clipe Súplica Cearense, disponível no YouTube



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=F19PnbWigSA>. Acesso em: 18 jan. 2025.

A música retrata a realidade de muitos habitantes do Nordeste do nosso país, especialmente os que vivem em regiões castigadas pela constante falta de chuvas e longas temporadas de seca. A letra aborda sobre o pedido de um cearense por mais chuva em sua seca terra. O Rappa apresentou outra versão para música e no clipe representou, por bonecos em movimentos, o massacre da Guerra de Canudos, ocorrido em 1897, que culminou no assassinato de Antônio Conselheiro e de quase 25.000 habitantes daquele território.

O clipe e a letra da música imprimem a busca dos moradores por suas liberdades e a utopia por uma condição de vida diferente da vivida por eles até então. Ainda na canção, O Rappa tece críticas sociais profundas sobre as promessas políticas e os descasos dos políticos, desde outros tempos (exemplo, Guerra de Canudos), com a situação vivida pelos habitantes. A utopia, nessa situação, é o que movia as pessoas para continuarem a acreditar em algo melhor e possível, cuja sobrevivência não fosse a única e a principal preocupação.

Após, procurei relacionar ambas as músicas, demonstrando as diferentes realidades representadas por elas, mas a relação entre ambas, quando mencionam pedidos e locais utópicos, em cada um dos contextos. Durante as explicações, procurei enfatizar sobre as diferentes narrativas existentes em nossas sociedades e a maneira como são impostas e as apropriamos, sem ao

menos refletirmos sobre a influências delas em nossas existências, absorvendo tais ideologias durante o nosso processo de desenvolvimento, pois [...] as ideias se fixam cerebralmente por estabilização seletiva das sinapses, inscrevem-se fisicamente por *imprinting*, adquirem vida e poder noológico alimentando-se com nossas necessidades, desejos e temores” (Morin, 2011, p. 307).

Nessa vertente, ainda em diálogo com as participantes, tangenciei as nossas escolhas e defesas por tais narrativas sociais e em detrimento de outras e a maneira como as escolhas (conscientes ou não) nos moldam para cabermos em rótulos impostos e esperados por quem deseja nos controlar e nos convencer a adotar determinadas postura e não outras.

Finalizado esse momento e como provocação às participantes, propus a elas, por meio de desenhos livres, para responderem à pergunta *Para onde irei?*. A produção deveria refletir os desejos reais de cada uma envolvendo, inclusive, as reflexões e diálogos estabelecidos por nós e entre nós durante os encontros anteriores.

O uso dos desenhos com as participantes possibilitou o retorno às histórias de vida de cada uma, projetando o futuro a partir das reflexões sobre os passados e os presentes por elas vividos. As participantes representaram seus anseios e utopias, no esperar de um outro caminho, talvez mais ameno e consolidador de seus sonhos. O desenho, nesse sentido, foi o meio e a representação de outras narrativas, mas das que desejam vivenciar. As narrativas, nesse momento da investigação, permitiram valorizar, mais uma vez, a subjetividade das participantes e a minha, a fim de compreender a realidade de cada um de nós,

convidando os investigados a falarem acerca de si próprios, dando-lhes a palavra. [...] a investigação narrativa não se limita a uma metodologia de recolha e análise de dados, distanciando-se do paradigma qualitativo tradicional e dos seus critérios habituais de credibilidade e legitimação da construção de conhecimento em educação (validade, generalização e fiabilidade). [...] Toda a investigação narrativa implica a recolha de diferentes vozes, a interpretação dessas vozes e a construção de uma história (o relatório da investigação) onde as narrativas dos investigados e as narrativas do investigador se fundem/entrecruzam para a compreensão de uma realidade social (Reis, 2008, p. 22).

Após os estímulos iniciais, por meio da música e dos diálogos, prosseguimos para o desenho livre. Cada uma, em sua residência, iniciou a produção a partir da pergunta geradora da atividade. Para embalar o momento,

reproduzi a sequência de música a seguir, o que serviu para marcar o tempo destinado à atividade e estímulo/inspiração enquanto desenhavam: 1) Paciência, interpretada por Lenine (<https://www.youtube.com/watch?v=SWm1uvCRfvA>); 2) Oceano, interpretada por Djavan (<https://www.youtube.com/watch?v=2kgdIAYNEzk>) e 3) Oração, interpretada por Linn da Quebrada e Liniker (<https://www.youtube.com/watch?v=y5rY2N1XuLI>).

Cada uma das músicas escolhidas possuía um significado diferente para a proposta da atividade, iniciando pelo pedido de mais calma e voltar para cada uma, naquele momento, de modo a se dedicarem a si. Em seguida, por meio da música Oceano, pretendi aguçar as participantes, enquanto desenhavam, a pensarem sobre os diferentes tipos de amores e vivências amorosas ao longo de suas histórias de vida e, por fim, a música Oração representava a diversidade e os atravessamentos vividos por pessoas segregadas e excluídas do meio social, o que muitas das vezes reflete nas fortalezas ou fragilidades constituídas por quem precisa conviver com o sarcasmos, os preconceitos e as exclusões físicas, sociais e morais.

Propus às participantes para fotografarem e enviarem os desenhos no grupo de WhatsApp, pois eu faria o download deles e os projetaria durante o momento de apresentação das suas produções.

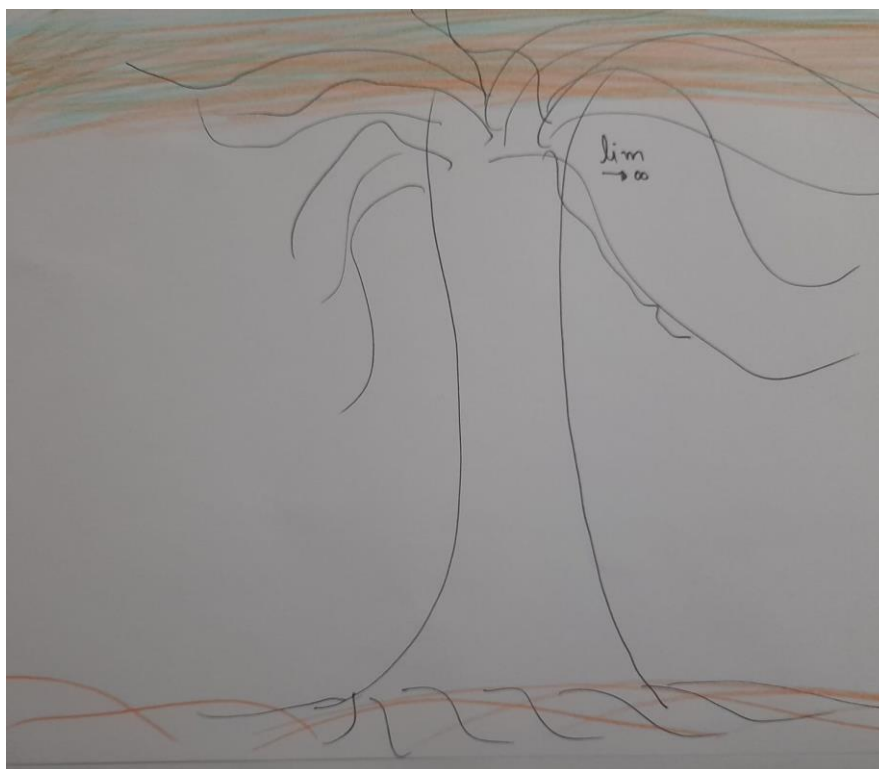
Finalizado o período proposto, as participantes iniciaram as apresentações e suas narrativas, tendo seus desenhos como estímulos para desencadearem suas narrações sobre eles e suas utopias.

7.1.2 Entre o caminho e a árvore: o desenho de Maria Benedita

*Raíz imponente da primeira semente
Nós temos muito em comum
O elo sagrado de Ayê e Orum
Casa pra se respeitar, meu baobá
(Portela, 2022)*

Maria Benedita foi a primeira a apresentar. O seu desenho continha diferentes elementos e significados, os quais ela também buscou compreender durante a socialização da produção.

Figura 34 – Desenho da participante Maria Benedita



Fonte: Do autor, 2025

Então essa coisa horrorosa é porque eu ia fazer uma estrada. E olhando para o horizonte assim, porque não sei exatamente ou nesse momento eu não consigo fazer uma previsão de onde eu estarei. Eu acho que eu tenho possibilidades assim infinitas e meio que tô indo no caminho que eu quero, mas eu não sei onde que eu vou chegar aí. Mas, sei lá, vejo várias possibilidades, só que depois eu acabei de fazer uma estrada fiquei pensando numa árvore também, né? Daí teria tipo essas raízes que é de onde eu vim esse percurso, né? Que é por onde eu tô passando, que eu lembro que na semana passada eu falei que eu não senti que eu estava em um lugar, que eu estava em movimento. E aí esse horizonte eu penso que é onde estará as folhas, os frutos, né, do que eu vou colher, né? E aí eu penso também que isso são ciclos, sabe, na nossa vida, o que a única coisa que não muda são as raízes, então é como se a gente tivesse diversas. Tem esse tronco aí que é esse caminho, mas é como se a gente tivesse diversas amplificações, né, e às vezes a gente tem que recuar um pouco (Maria Benedita).

No desenho, Maria Benedita trouxe uma representação da matemática, o símbolo do infinito. Antes de concluir a sua apresentação, pedi para ela explicar o propósito do símbolo em sua produção.

Limite tendendo ao infinito é uma coisa da matemática, mas daí eu só tava rabiscando à toa. Quando a gente fala, enfim isso, existem diversos infinitos, né? Porque não existe um infinito. Do 0 a 1, por exemplo, a gente tem um infinito de números; De 1 ao 10, a gente tem outro infinito aí a gente limita em um certo período e quando a gente vai fazer uma conta, né, que tem uma função na frente que eu não

coloquei ali, e essa conta a gente diz que tá tendendo ao infinito. É porque o valor ele é bem grande, sabe? Então poderia, ser tipo, tendendo a zero. Seria tipo expectativas ou as chances, do valor ser muito pequeno... Isso, mas aí limite tendendo ao infinito. É um valor muito grande. Ah sim, mais ou menos, né? (Maria Benedita).

Ao analisar o símbolo desenhado “inconscientemente”, sem “intenções”, a participante pode ter expressado a consciência das incertezas de sua existência, aberta às possibilidades e as transformações que porventura possam ocorrer. A árvore e o caminho podem parecer aleatórios e inconscientes na representação da participante, porém ela mesma reconhece a relação de ambos, quando ao pensar nas possibilidades de caminhos é preciso reconhecer as identidades que a constituem.

Ao partir da árvore para os galhos, as extremidades podem representar as possibilidades e os próprios galhos estão em busca da luz solar, para realização da fotossíntese. É interessante destacar o formato da árvore representada, a qual se aproxima dos baobás, cujos troncos são largos e as copas altas.

Para alguns povos africanos, especialmente os da etnia Yorubá e em Madagascár, os baobás são árvores simbólicas, com diferentes significados e usos, tanto espiritual quanto sociais, comunitários, gastronômicos e culturais (Waldman, 2012; Portal Geledés, 2011; Costa, 2010). A árvore é respeitada por ser, para os que a cultuam, o elo sagrado e espiritual entre o plano terrestre/vivos (ayé) e o plano espiritual/céu/mortos (orum). Está vinculada, também, ao respeito com os ancestrais, sendo a árvore a testemunha do tempo e das vivências-acontecimentos onde ela está plantada

Em uma analogia, e retomando os diálogos nos EVAs anteriores, estaria Maria Benedita em busca de energias com seus ancestrais, o seu “eu” anterior para alimentar/motivar a si em meio às inúmeras possibilidades que deseja estar aberta em um porvir? Estaria talvez em busca dessa própria conexão com o seu “eu” e ao acessá-lo compreender por quais caminhos poderia ainda atravessar e seguir? Ficam as reflexões.

7.1.2 O desejo por águas mansas: os desenhos de Vava

*Dia de luz, festa de sol
E o barquinho a deslizar
No macio azul do mar*

(Menescal; Bôscoli, 1986)

A participante Vava, apesar de ter permanecido em silêncio na maior parte dos encontros, surpreendeu a todos com o seu desenho. A representação em resposta à pergunta “*Para onde irei?*” possuía diferentes sentidos para a participantes.

Em um primeiro momento ela apresentou o desenho feito a lápis de escrever, em uma folha amarela. Depois, antes de finalizarmos o encontro, a participante continuou a colorir o desenho e enviou ele finalizado para nós, por meio do grupo de *WhatsApp*.

Figura 35 – Desenhos da participante Vava



Fonte: Do autor, 2025

O desenho continha diferentes elementos representados por ela para responder à pergunta geradora do encontro. Em seu momento de exposição, a participante foi sucinta com as palavras.

Aqui eu me visualizo numa fazenda cheia de árvores floridas, frutíferas com ar limpo, com água, né, bem fresca mesmo. Diversas possibilidades. Descanso, né? Eu penso só no descanso, né, futuramente.

Perguntei mais detalhes sobre o desenho, com o intuito de estimulá-la a falar, porém, a participante permaneceu com o dito anteriormente. Destaco que, neste e nos encontros anteriores, Vava estava em casa, sempre acompanhada por outras pessoas, provavelmente os filhos e o companheiro, o que talvez a inibiu de aprofundar em suas respostas, expressar-se com mais espontaneidade, livremente e participar mais, expondo melhor as suas percepções, emoções e impactos causados pelas vivências.

Diferente das outras participantes, as quais se envolveram nas atividades com poucas ou nenhuma interferência de terceiros, Vava dividia o momento da sua participação com a realização de outras atividades: preparo de alimentos, cuidado com os filhos que requeriam a atenção dela paralelo aos EVAs, cumprimento de possíveis atividades extraescolares, justificando o uso de aparelhos eletrônicos concomitante à sua participação nos encontros.

Diante de tal contexto, o desenho da participante talvez represente a busca por esse descanso utópico, não diferente do que as outras indicaram em suas narrativas no momento anterior ao início dos EVAs. Porém, na condição de Vava, o desejo pareceu mais profundo, quando nele há a representação de apenas uma pessoa no barco, possivelmente ela, em busca de solitude em meio às águas pacíficas por onde a embarcação estava sendo conduzida a remo.

7.1.2 Habito o mundo que está em mim: o desenho de Nidinha

*Eu sou assim
Quem quiser gostar de mim, eu sou assim
Eu sou assim
Quem quiser gostar de mim, eu sou assim
Meu mundo é hoje
Não existe amanhã pra mim
Eu sou assim
Assim morrerei um dia
Não levarei arrependimentos
Nem o peso da hipocrisia*

(Batista; Batista, 1972)

A fotografia do desenho de Nidinha, enviada por ela mesma, ficou desfocado devido ao seu aparelho celular. Optei por manter a figura enviada pela participante em respeito à contribuição dela e para preservar os materiais empíricos construídos por Nidinha e utilizado durante o EVA.

Figura 36 – Desenho da participante Nidinha



Fonte: Do autor, 2025

Devido o desfoque da imagem enviada, ao iniciar a projeção, a participante descreveu o desenho, detalhando-o, para auxiliar nossa compreensão.

Deu para ver que é uma pessoa, né? Uma mulher que tá de vestido. Essa pessoa sou eu. Ela tá fazendo um coraçãozinho aí na cintura com as duas mãos, igual quando a gente passa para os amigos, né? Ela está com colar vermelho, brincos vermelhos, batom vermelho. Eu pus os olhos verdes para aparecer um pouquinho os olhos, porque que eu tentei colocar aí nesse rosto dessa mulher? O planeta Terra. Então nós temos aí a América do Sul, América do Norte África, Ásia... E aí ficou meio misturado, né, mas é como se o planeta Terra é a cabeça dessa mulher. E dos lados, na cabeça nós temos aí um coqueiro, uma árvore com uma florzinha vermelha, uma borboleta cor-de-rosa, um coqueiro, alguns passarinhos e as águas brotando da cabeça dela. Então, o que que eu entendi, né? Onde eu quero estar? Como eu havia dito antes que eu gostaria de estar onde eu estou mesmo, né, quando eu me

refiro a parte externa. Na parte interna, veja bem que eu estou neste mundo e este mundo está em mim. O meu rosto mostra as marcas do tempo, né? E o meu corpo tem um vestido que ele não está colorido, ele está em branco. Por que que ele está em branco? É porque aí que eu vou escrever a minha história, né, no meu corpo, dando uma ideia de todo e do todo em mim. Eu não consegui fazer aqui ainda umas escritas aqui nesse vestido, nessa roupa, né? E no desenho daqui eu coloquei, completando, que não deu tempo de terminar, um Sol, esse Sistema Solar, e para dizer que eu estou, né, aí levando em conta o que o Diovane ensina para gente, que eu estou nesse universo, mas eu estou no meu espaço, naquele grãozinho de areia que é a Terra, essa Terra está em mim e eu estou nela.

Em seguida, Nidinha detalhou o que representou em seu desenho.

Essa terra junto comigo tem uma história, né? Essa Terra ela reflete em mim e eu reflito nela. Eu sou parte dela e ela é parte de mim. Aqui eu mostrei “eu”, a Nidinha, né, mas existem várias outras pessoas por aí, né, em diferentes planetas levando em conta aí o que o Diovane disse, que não deixa de ter razão, que é isso mesmo. Mas independente do planeta Terra, também a gente pode entender que nesta cabeça, porque essa cabeça é tudo, né? No sentido de você construir a sua história, de você interpretar “Onde você está? Para onde você vai? O que você quer?” E ao mesmo tempo, ela é o local de aprendizado, mas também é um local que tem muitas emoções, muitos sentimentos e que podem ser bons e ruins. Muitas mágoas, muitas alegrias, muitas tristezas, muitas felicidades, muitos objetivos de vida que nos fazem caminhar por caminhos diferentes e sermos quem nós somos. E objetivos que buscam também a nossa transformação porque a gente sempre diz assim, né, “Nossa como eu era boba”. Não é que você era boba, você era daquele jeito naquele momento, né? Você se construiu daquela forma no local que você estava. E hoje você talvez esteja no mesmo espaço, mas o seu espaço, da sua pessoa ele é outro, o seu momento é outro, né? Então aí você olha para trás que era de uma forma e hoje de outra maneira, porque você se transformou. Você Mudou. E essa mudança essa transformação, minha, ela junta com esse local que eu estou, com esse mundo que eu estou, com esse Universo que eu estou. Então é uma relação, né, de ida e de volta, de troca entre mim e o universo, entre mim e as pessoas, entre mim mesma, né? Então, porque quis apresentar isso com esse desenho sabe? Que não ficou tão bonito, porque eu não sei desenhar. Mas que esse mundo ele tem que ser de muito amor.

Apesar de ter mencionado apenas a “cabeça” como sendo tudo, a participante apresentou uma relação simbiótica do “eu” dela com o todo (cultural, social, terreno, cósmico e universal) que a constitui e nela é inscrito. As metamorfoses, transformações contínuas, são uma realidade de todo e qualquer indivíduo-sujeito e das organizações ativas. No caso dos seres humanos, tais transformações, complexas, acompanham o desenvolvimento integral de cada um, pois são frutos dos processos auto-eco-organizadores vividos e experienciados por cada um de nós, como abordado nas seções 2 e 3. Somos produtos e produtores de tais transformações, metamorfoses contínuas.

Ao final, antes de concluir, Nidinha compartilhou a sua percepção, até então despercebida por mim, quanto a presença da natureza no desenho de todas as participantes. A natureza, por elas representadas, possuía diferentes sentidos em cada desenho. Maria Benedita representou uma árvore com galhos ao mesmo tempo em que desejou desenhar um caminho com múltiplas ramificações. Vava desenhou uma paisagem, com águas pacíficas, coqueiros e o céu límpido. Por fim, Nidinha trouxe a Terra e seus seres vivos como parte da composição da natureza.

No momento não explorei com elas as possibilidades por terem representado a natureza como resposta à pergunta geradora do EVA 5. O fato de eu ter me proposto a ser um dos participantes, para horizontalizar a relação entre eu e as outras professoras, me impossibilitou de dedicar atenção máxima aos acontecimentos e narrativas. Por isso optei por gravar os EVAs e reassisti-los posteriormente, condição oportunizada pela virtualização das atividades.

As produções talvez tenham sido resultado das reflexões e vivências ao decorrer dos encontros anteriores, quando elas aceitaram participar de vivências-acontecimentos voltadas para o estímulo e valorização da integralidade-complexidade de cada uma. A proposta por nos reconhecermos enquanto indivíduo-sujeitos integrais-complexos, com relações constantes com o mundo por meio de nossas dimensões física, biológica, social, cultural e comunitária, provocou nas participantes o reencontro com o mundo vida, a própria natureza, sendo elas parte desse contexto.

Pedi à Nidinha para explicar melhor a representação do seu desenho e a relação dele com a pergunta “Para onde irei?”. A participante disse:

Para onde eu irei? Você quer me levar para algum lugar, né? (risos) Eu acho que eu me levarei para algum lugar de muita paz interior. Sabe por quê? Eu acho que isso é uma coisa muito importante para a gente estar onde estamos ou para chegar onde queremos, é a paz interior, a harmonia, a alegria, o bem-estar, a qualidade de vida, a sua saúde, as pessoas que você convive, né? Ser um local de pessoas mais humanas, de pessoas menos egoístas, menos maldosas, né, de pessoas que só fazem o bem, talvez seja o paraíso, né? Que eu quero estar né? Deve ser. Eu quero que esse paraíso aqui no meu mundo. Eu não quero ir para outro paraíso em outro espaço do Universo não, ainda não.

Morin (2013) salienta a importância de reformarmos a vida, a sociedade e o pensamento como sendo uma das possibilidades para consolidar uma reforma paradigmática em que alteremos o modelo neoliberal e cartesiano posto na

atualidade por uma perspectiva complexa. A utopia que move Nidinha apresenta relação com o defendido pelo autor, como ela apresenta o desejo de viver a vida em uma sociedade diferente da conhecida por nós.

O clamor da participante não é individual, mas coletivo, por ser, exatamente, o que parte dos habitantes do planeta têm buscado, especialmente após o isolamento social.

Para o EVA 6, ainda orientados pelas perguntas geradoras da jornada, as participantes deveriam apresentar músicas que respondessem duas perguntas: a) *Onde estou?* e b) *Para onde irei?*, com o propósito de cada uma poder, de maneira mais objetiva, socializar o que pretende com o porvir.

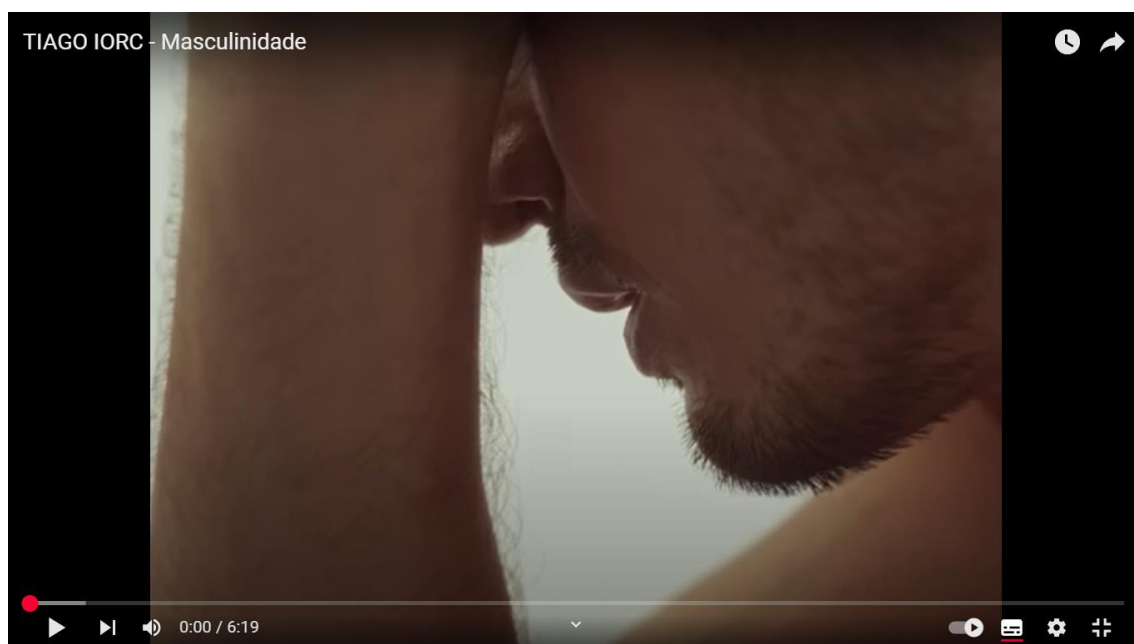
7.2 EVA 6: A HORA DO ENCONTRO É TAMBÉM DESPEDIDA

Para o último EVA e finalização da *Jornada Para Onde irei?/Para onde iremos?*, propus às participantes escolherem duas músicas para serem apresentadas por elas durante o encontro. Ao optarem pelas músicas deveriam ter como base as seguintes questões: “Onde estou?” e “Para onde irei?”.

Com a participação de Nidinha, Maria Benedita, Vava e Baixinha e para exemplificar como o encontro se desenvolveria, inicialmente socializei à música *Masculinidade*, composta e interpreta por Tiago Iorc, e escolhida por mim em resposta à pergunta “Onde estou?”.

A música foi composta e interpretada por Tiago Iorc durante o isolamento social, quando o artista entrou em uma jornada de autoconhecimento sobre si e o estereótipo heteronormativo, machista e patriarcal sobre os homens. Nos versos, o cantor narrou sua própria autodescoberta, concebendo a si em uma relação recursiva e retroativa, a partir dos *imprintings* culturais transmitidos a ele por meio das sociedades e dos seus familiares.

Figura 37 – Imagem do clipe Masculinidade, disponível no YouTube



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V5GUxCQ8rl4>. Acesso em: 18 jan. 2025.

Apesar de eu ser homossexual, enxerguei em mim, após anos de terapia, as imposições patriarcais, heteronormativas e machistas impregnadas em minhas atitudes e percepções sobre o mundo, o que me levava, inclusive, a me manter distante das populações LGBTQIAPN+ e negra, das quais faço parte, por um bom período da minha existência. Consegui reconhecer tais distanciamentos após as terapias e o isolamento social, no qual fomos todos obrigados a permanecermos dentro de casa e dentro de nós mesmos.

Apesar das inúmeras sessões com analistas e outros tratamentos, ainda, naquela época, me percebia dentro desse processo de autoconhecimento (o qual jamais terá fim), autoanálise, autocompreensão e desconstruções dos estereótipos machistas, heteronormativos e patriarcais construídos e introjetados em mim. Em meu relato no momento inicial do EVA 6, expus às participantes exatamente tais fragilidades, desafios e descobertas. Novamente me desnudei e compartilhei com elas e por elas as minhas verdades, necessidades e transformações. Com isso, ao me apresentar como mais um e semelhante a elas, pretendia que elas pudessem, novamente, se sentirem livres e em um espaço de confiança para compartilharem suas percepções, relatos e outras narrativas a partir das músicas.

Para valorizar a participação das profissionais, socializei apenas a música que respondia a pergunta “Onde estou?”. Em seguida pedi a elas que, cada uma

a seu tempo, pudessem apresentar as músicas em respostas as perguntas geradoras propostas para o EVA 6. Sem quaisquer cerimônias e tampouco engessamentos quanto a maneira como deveriam proceder, uma a uma apresentou, conforme a sequência a seguir.

Ao apresentar suas músicas, representando onde está e para onde deseja ir, Baixinha trouxe as nuances do *Homo prosaico e poético*, o primeiro com as regras, normas e “obrigações” do seu cotidiano e o outro com a leveza, as contemplações e os momentos poéticos da vida. Para representar o seu momento atual, Baixinha escolheu a música Pedro, interpretada por Raul Seixas. Antes de reproduzi-la, ela introduziu com a seguinte fala.

[...] ela fala um pouquinho sobre essa mesmice que todo mundo vive, essa corrida contra o relógio, essa vontade de fazer tudo certinho, de estar sempre com o mesmo terno e sempre trabalhar, trabalhar, trabalhar pensando no que é necessário pra você confirmar as suas obrigações, mas a gente precisa pensar também nesse outro lado (Baixinha).

Figura 38 – Imagem do clipe Pedro, disponível no YouTube



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M-CFU2V7YF0>. Acesso em: 18 jan. 2025.

As mesmices citadas por Baixinha, nos contextos vividos diariamente por ela e por nós, são imposições culturais e organizações de uma sociedade limitada e limitadora das potencialidades e dimensões humanas. Nos fragmentam e nos concebem apenas sobre uma vertente, sem quaisquer

possibilidades de extrapolarmos as delimitações impostas em nossos ofícios profissionais, por exemplo.

Em uma sociedade cujo controle das decisões está nas mãos de poucos, mesmo sendo a massa a controladora deles, as atividades cotidianas não são escolhas nossas, mas são moldadas para cabermos em cada uma delas, muita das vezes, sem espaços para irmos além e rompermos com as limitações e delimitações. As regras, normas, legislações, combinados, rotinas são meios de controle das massas (Morin, 2011). Em sua fala, Baixinha deixou isso evidente:

A gente não pode ficar só bitolado nisso, a gente tem que viver a vida de uma outra maneira. Pensar na gente e pensar no bem-estar, principalmente, mental da gente. Então, eu gosto muito dessa música, eu aprendi ela com o meu filho e sempre gostei. Eu acho que ela se encaixa muito nessa minha vida. Muita gente fala isso: nossa, mas você não leva trabalho pra casa? Você faz tudo na escola? Gente, mas tem que ser assim. Você tem que ter um momento de loucura pra você não surtar. Porque se você ficar só trabalhando, trabalhando, pensando nas responsabilidades que você tem, se você não tirar um tempinho pra você, a sua saúde mental vai embora.

Para responder a pergunta “Para onde irei?”, Baixinha apresentou a música Vou deixar, interpretada pelo grupo Skank, e após a reprodução disse:

Essa música é o meu futuro. Eu estou caminhando pra minha aposentadoria. Eu vou deixar a vida me levar [...] Eu acho que a vida da gente é assim. A gente, às vezes, tem que fechar a porta pra abrir outra. A gente tem que deixar o que passou pra poder alcançar alguma coisa futura. E sempre assim, a gente não precisa ter hora pra voltar. A gente tem o lugar da gente, lógico, a gente tem as nossas raízes, as pessoas que nos prendem e que a gente ama, mas a gente tem também que viver a nossa vida. A gente tem que ser feliz a partir do que a gente quer. E quando a gente deixa a vida levar a gente com a sorte ao nosso favor, a gente é muito feliz. A gente precisa um pouco dessa seriedade do Pedro, de trabalhar, de ter as responsabilidades, mas a gente também precisa deixar a vida levar a gente. Se soltar, se dar a chance.

Figura 39 – Imagem do clipe Vou deixar, disponível no YouTube



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j9tAJ3ZyLMY>. Acesso em: 18 jan. 2025.

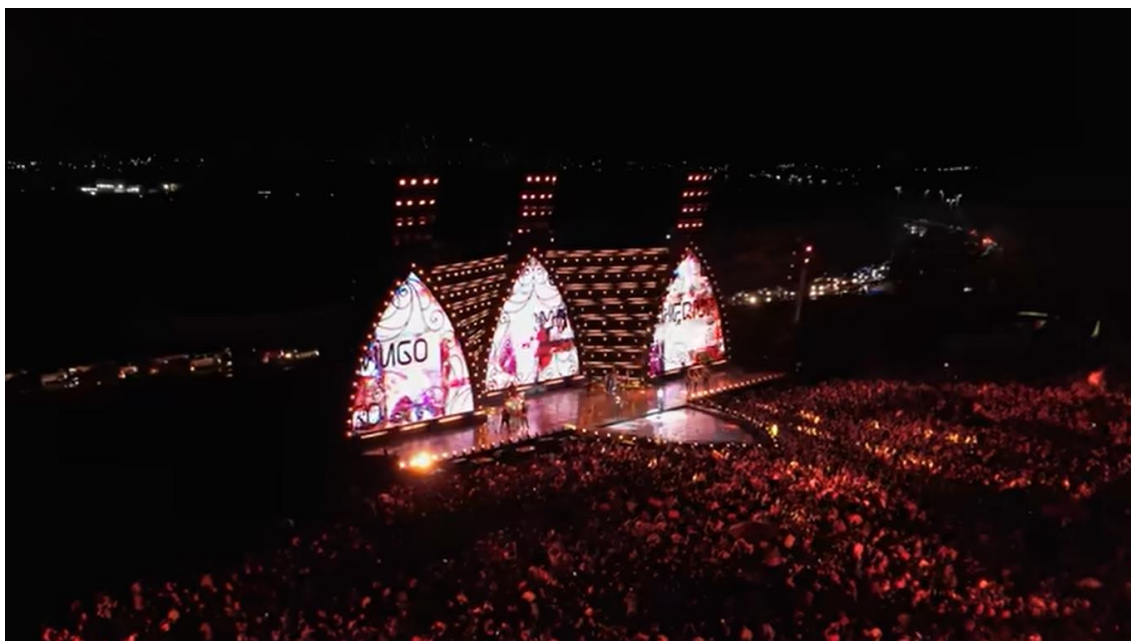
As músicas escolhidas por Baixinha para responder as perguntas são próximas aos *Homo prosaico e poético* (Morin, 2012, 2020). *Homo prosaico e poético* são também constituintes da nossa integralidade-complexidade. Não estamos limitados às racionalidades cotidianas, mas as absorvemos e as incorporamos em outras condições de nossa existência, ao *sapiens e demens* (sábio e louco), ao *faber e ludens* (trabalhador e lúdico); ao *empiricus e imaginarius* (empírico e imaginário); ao *economicus e consumans* (econômico e consumista) e ao *prosaicus e poeticus* (prosaico e poético) (MORIN, 2012, 2000).

Ao abordar sobre a loucura, Baixinha tece relação com as complexidades do ser apresentada por Morin (2012, 2020) e os diferentes *homos* a nos constituir. Encaramos a loucura com maus olhos, com estereótipo ruim, mas, na verdade, a loucura não é ruim. Ela é tão necessária quanto a razão e os outros *homos* que nos constituem.

Se aceitarmos que a loucura é parte da nossa condição humana, compreenderemos muitas de nossas atitudes e como são justificadas por esse *homo* inseparável de nós. Compreenderemos as loucuras que fazemos por amor, loucuras que podemos fazer pra poder viver, loucuras que fazemos pra poder continuar existindo, loucura que fazemos, inclusive, para e pelo labor diário.

Após Baixinha finalizar, Vava apresentou em seguida e optou pela música Planejei, interpretada pela dupla Hugo e Guilherme, para responder as duas perguntas propostas para o encontro.

Figura 40 – Imagem do clipe Planejei, disponível no YouTube



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ynuan-AA0nk>. Acesso em: 18 jan. 2025.

Após a reprodução, a participante complementou:

A gente planeja muito, mas nem sempre sai do jeito que a gente planejou, mas como se diz: Deus sabe o que está fazendo, né?

Na canção escolhida por Vava, a letra poderia ser comparada com a Ecologia da Ação, proposta por Morin (2017, 2016). Ao planejar e acontecer diferente do que foi pensado inicialmente. Ao socializar a música, a participante atribuiu a uma divindade os acontecimentos de sua existência, sendo melhores do que ela possivelmente havia planejado.

A participante não prosseguiu para aprofundarmos sobre a escolha da música devido a oscilação da sua internet. Acabou saindo e não conseguiu retornar, justificando-se em nosso grupo de WhatsApp.

Em seguida, Maria Benedita compartilhou as suas escolhas. Utilizou a música Antiga Poesia, interpretada por Ellen Oléria, para responder à pergunta “Onde estou?” e Asas, interpretada por Luedji Luna, para responder a pergunta “Para onde irei?”.

Figura 41 – Imagem do clipe Antiga Poesia, disponível no YouTube



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u0lxuiyW6f0>. Acesso em: 18 jan. 2025.

Figura 42 – Imagem do clipe Asas, disponível no YouTube



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cGf69ZvSGqA>. Acesso em: 18 jan. 2025.

Maria Benedita optou por reproduzir as duas, em seguida, e após comentou.

A primeira remete muito ao meu passado, às mulheres da minha família também e um momento que eu estou passando que é de escrita e desse processo de autonomia na escrita que pra mim é importante, né? Não só como uma pesquisadora em formação, mas também como

docente e uma forma de me expressar, porque gosto de escrever, enfim, escrever poemas de uma forma bem sucinta. [...] E essa 2ª é onde me vejo em um lugar mais de calma e de independência, né? Quando ela fala: pra que te quero asas? Eu sinto, né? A minha interpretação, né? Que você não depende de ninguém, porque você consegue se movimentar sozinha, né? E isso em todos os aspectos da vida, inclusive, financeiramente, emocionalmente. E não só a letra, mas a música me dá uma sensação de calma, de sossego; que é o que eu almejo, né? Uma estabilidade mesmo. Que nem o desenho que eu fiz na semana passada? Um novo horizonte, uma coisa mais equilibrada, mais estável. Já a primeira não, eu sinto... eu ia falar raiva, mas não é uma raiva no sentido de uma coisa ruim. É uma garra, na verdade. Não é raiva. De coisas que você tem que fazer ainda, de coisas que você tem que modificar e que você está rompendo, né? É, por isso, que eu escolhi essas 2 músicas.

O passado, o presente e o futuro se encontraram nas músicas escolhidas por Maria Benedita. A presença das mulheres de sua família e o momento vivido por ela na época, em busca de autonomia, representavam o rompimento dos laços familiares em busca de sua própria autonomia e autoria na história de vida. A busca por uma autoria na escrita científica envolve, sem sombra de dúvidas, o reconhecimento de quem somos e de quem desejamos ser, o que a participante buscava na época. O passado e o presente não são anulados, mas incorporados após análises e autoanálises, retirando as arestas que nos impedem de sermos quem desejamos ser.

Em busca de sua autoria e autonomia, Maria Benedita desejou consolidar a sua liberdade e empregou seus sentimentos para alcançar seus objetivos. A raiva mencionada por ela era o seu motor, movimentando-a para seguir. Aqui poderia caber também a loucura, o *homo demens*, se fazendo presente para impulsioná-la a agir, a seguir. Quantos de nós não precisamos desse *demens* em nossas vidas e em muitas ocasiões não nos damos conta de sua existência ou tentamos sufocá-lo pelo simples fato de não considerarmos correto, com base nos *imprintings* culturais impostos a nós? Ser louco não é sempre ruim! Ser louco é ser louco!

Além das aparências, há as forças invisíveis a nos mover e a camuflamos para cabermos no meio social. É esperado tais desconfortos quando nos impomos a romper as amarras e os aprisionamentos que nos assujeitaram e se assenhoraram de nossas liberdades e autonomias. A busca pela sua autoria, como propõe Maria Benedita, está além de uma escrita com a sua identidade, mas a impressão de sua própria identidade em seu cotidiano, seu contexto, sua

existência, indo além e superando as imposições sociais com as quais convivia e conviveu.

Ao trazer as mulheres de sua família como referências, a participantes me fez recordar da música reproduzida e motivadora dos nossos diálogos iniciais no EVA 1.

Desatar os nós e viver só, longe dos laços sanguíneos e em uma outra realidade é um desafio para qualquer pessoa. Quando se trata de mulheres, criadas em uma sociedade que pouco contribuiu para sua libertação e autonomia, é um desafio ainda maior e merece toda consideração da nossa parte. Por meio dos diálogos estabelecidos entre as participantes, mulheres, o espaço de confianças entre elas e delas para comigo as permitiram se abrir e dizer o que verdadeiramente sentiam e como estavam lidando com tais contextos em suas trajetórias.

Por fim, Nidinha teve seu momento e socializou duas músicas. Optou por apresentá-las e comentá-las separadamente. Para responder à pergunta “Onde estou?”, Nidinha escolheu a música Tocando em frente, interpretada por Almir Sater.

Figura 43 – Imagem do clipe Tocando em frente, disponível no YouTube



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SWtjTkixv5M>. Acesso em: 18 jan. 2025.

Após a reprodução, a participantes comentou.

Essa música, eu acho a letra linda, linda demais e ela mexe muito comigo porque eu acho que ela conta a minha história. E ela é interessante porque ela tem uma relação do passado com o seu presente. A nossa história vem do passado até os dias de hoje e ela vai para o futuro, para o nosso futuro. E aí como que eu me vejo, a gente quando é mais jovem, a gente acha que vai consertar o mundo, a gente acha que é dono da verdade, a gente acredita que tudo é possível, ainda continuo acreditando, mas a gente tem uma crença fora do comum de que tudo é possível e a gente quer porque quer e é aquilo lá, pronto e acabou. E você resiste à várias regras sociais porque você se impõe. Porque não é isso que vai fazer a minha pessoa e não sei mais o que... Quando, na verdade, não é bem assim. Tudo é um disparate, né? Muito grande.

E completou:

[...] E tudo na vida é um aprendizado, né? Então, eu acho que durante essa caminhada, eu aprendi muito. Às vezes, a gente aprende com o sofrimento, com a dor, com os problemas. Na maioria das vezes, a gente aprende assim. E isso faz parte desse caminho. E, apesar de tudo isso, a gente vai tocando em frente e construindo a nossa história. (risos) Não é?

Para responder a pergunta “Para onde irei?”, Nidinha escolheu a música Tente outra vez, interpretada por Raul Seixas.

Figura 44 – Imagem do clipe Tente outra vez, disponível no YouTube



Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hu_XSw4e9GU. Acesso em: 18 jan. 2025.

Em seguida, a participante comentou.

Ela é uma música que fala muito de esperança, de otimismo, de fé, né? O futuro a gente pensa que está longe de enxergar e a gente tem esperança que teremos um futuro melhor, uma vida mais isso, uma

vida mais aquilo. E eu até acho que é assim, mas só que a gente precisa pensar que, talvez, esse futuro seja hoje. Porque a gente não sabe quando a gente sairá dessa vida aqui.

Em seguida, associou o seu otimismo a partir da experiência enquanto chefe de departamento no órgão administrativo onde é servidora.

Aprendi a ser otimista lá no departamento. Lá eu aprendi muita coisa. Eu aprendi trabalhar sem ter dinheiro, sem ter pessoas, no meio das dificuldades, das desonestidades, das trapanças, enfim, e tudo precisava dar certo. E foi lá que acreditei no plano A, plano B. Eu tinha que acreditar que ia dar certo, até porque eu precisava que as pessoas acreditassem nisso também, então, eu acho que me tornei muito otimista.

E continuou o seu comentário relacionando com a sua personalidade e outras experiências de vida.

[...] muitas vezes, eu caminhei naquela estrada, eu fui tocando em frente, muitas vezes, sozinha e eu não sei de onde eu tirava forças pra dar conta de determinadas situações pra que elas terminassem bem. Eu acredito que seja a força de Deus. [...] não vou ficar esperando sentada achando que o meu futuro vai ser brilhante, sem que eu faça alguma coisa. Sem que eu estude, sem que eu aprenda, sem que eu trabalhe, sem que eu me reinvente, sem que eu crie, sei lá... se eu parar, a vida para e esse futuro não chega, eu acho que eu estaciono.

Relacionando com a música, projetou o seu futuro, respondendo à pergunta “Para onde irei?”

Eu quero ter nesse futuro, se distante ele estiver, eu quero ser otimista, eu quero ter esperança, eu quero ter fé porque acho que esse futuro nunca chega ao fim. A ideia de que chegou ao futuro chegou ao fim. Não, não chegou... [...] eu acho que tenho mania de sempre começar do zero. [...] Quando ele fala: levante a sua mão e recomece a andar. Não pare. Continue.

E por fim expressou o seu desejo de vida.

Eu quero ainda sacudir o mundo. Eu quero sacudir vários lugares. Eu sacudi por levantar essa poeira e fazer chegar aonde que eu queria. Muita gente não acreditava em mim. Muita gente, hoje me elogia pelo que eu fiz. Muita gente me chamou de doida. Aí eu acho que quem é doida é quem não tem a capacidade de fazer. Ou não acredita que é capaz. Eu acredito, sabe, gente! Da onde você tira tanta força? Até mesmo eu penso.

Em seus comentários, a participante fez uma retrospectiva paralelo a uma autoanálise sobre o seu passado e o presente. Comparando ambos, Nidinha se demonstra mais contente com a sua realidade atual, diferente das vividas em momentos anteriores. Ao recordar as suas participações nos EVAs e as

narrativas sobre sua vida, é compreensível a felicidade dela em ter “mais tempos” para o ócio e o lazer, tornando-os prazerosos e vivendo ao invés de sobreviver em seu cotidiano e com as inúmeras atribuições do seu dia a dia, como destacado anteriormente. Insisto na importância de considerar as outras rítmicas da atuação docente (Teixeira, 1999) e o quanto influenciam no cotidiano dos professores, impossibilitando maior tempo para o ócio e o lazer, ratificando, inclusive, o dito pelas participantes durante as Entrevistas Narrativas.

O contexto vivido por Nidinha não é exclusivo da classe dos trabalhadores da educação, em especial os professores. Porém, há de considerar os trabalhos extraescolares que nos ocupam demasiadamente o tempo, o qual poderíamos dedicar em partes ao ócio e a outras vivências e convivências (social, cultura, esportiva, familiar, amorosas e outras).

O fato de Nidinha querer desacelerar e avaliar como o labor influenciou e impactou, não de modo positivo, a sua vida pessoal, requer profundo cuidado de minha parte – e dos leitores e pesquisadores que porventura consultarão essa obra – para não cair na tendência de julgar como falta de dedicação à profissão docente. Huberman (1999) destaca essa fase do Desinvestimento, no final da carreira profissional, como processo de libertação progressiva para as pessoas (docentes) dedicarem “[...] mais tempo a si próprias, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão, digamos mesmo de maior carga filosófica” (p.46) e com isso “O período dito de “serenidade” enceta um processo de desinvestimento nos planos pessoal e institucional, um recuo face às ambições e aos ideais presentes à partida” (p.46).

Em relação à Nidinha, cabe ainda destacar que em sua carreira profissional houve dedicação por parte dela, mas também houve um apagão na sua relação com os filhos e com outros familiares, o que a torna, talvez, mais uma dentre tantos outros profissionais, especialmente os da Educação, a estarem na mesma situação.

Como não considerar as outras nuances da vida dos profissionais da Educação quando pretende-se considerar a integralidade-complexidade de cada um deles, especialmente nos processos de formação? Hipocrisia acadêmica dos que desejam, sem sombra de dúvidas, reforçar o romantismo e o heroísmo dos profissionais da Educação, como se fôssemos os salvadores da pátria, e desconsiderar as diferentes nuances e dimensões da vida/existência dos

docentes. Contribuímos, mas não mudamos, sozinhos, as rotas e trajetos trilhados pelos governantes e cidadãos de nosso país e do mundo.

As inserções de Nidinha e Baixinha, participantes com mais tempo de atuação no campo da educação e próximas da condição de aposentarem, demonstra o quanto uma vida inteira dedicada inteiramente à educação escolar passa despercebida ou ignorada pelos sistemas educacionais. Após aposentadas, como serão lembradas? Quais às redes de apoio aos profissionais após a sua aposentadoria? É preciso considerar que “A saída do mundo do trabalho para a aposentadoria implica diversas mudanças na vida, pois, representa a reestruturação da identidade” (Sampaio; Capuzzo; Martins, 2019, p. 34). Além do mais,

Os docentes constroem as suas relações laborais no cenário educacional, muitas vezes apoiados por uma rede de informações que, na maioria das vezes, exercem um papel superficial. Ao longo dos anos de trabalho na educação, isso resulta em uma sobrecarga física e psíquica, aliada à falta de reconhecimento da comunidade local e escolar, bem como a uma sobrecarga que não atende à exigência de produção. Essa situação leva o profissional ao adoecimento e à exposição direta e indireta a vários tipos de violência (Rodrigues *et. al*, 2024, p.7).

Em seus estudos, Sampaio, Capuzzo e Martins (2019), reforçam a criação dos Programas de Preparação para Aposentadoria (PPAs), previstos em legislações federais em vigor no nosso país. Conforme os autores,

Tal preparação para a aposentadoria, geralmente, enseja a reorganização da vida familiar, o desenvolvimento de novas relações afetivas, frequência a novos espaços de convívio e de relacionamento fora do mundo do trabalho, novas rotinas [...] A importância de um programa de educação para aposentar-se pauta-se, principalmente, na Responsabilidade Social de cada órgão. Acredita-se que os governos, empresas e instituições que lidam com esses desafios, privilegiando o oferecimento de condições para os trabalhadores planejarem o seu futuro e se manterem atualizados, motivados, independentes e socialmente participantes, devam visualizar as questões de saúde pública, a vista de uma sociedade mais sadia. (Sampaio; Capuzzo; Martins, 2019, p. 43-44).

Ainda em questões sobre a aposentadoria, nem todos têm/terão as mesmas oportunidades de desfrutarem dos merecidos anos de descanso, com boas condições físicas e mentais como deveria. Às vezes, ainda, mesmo aposentados, continuam no labor para complementar suas rendas e pouco se fala sobre isso, como indicam Rodrigues *et. al* (2024). É preciso maior cuidado com as escritas acadêmicas e políticas sobre o campo educacional escolar,

evitando análises superficiais sobre os contextos escolares e as realidades docentes para não nos tornarem, profissionais da Educação Escolar, alvos de profundas e distorcidas críticas.

A valorização profissional não ocorre apenas com melhores remunerações, mas com boas condições de vida e de trabalho, o que pouco tem sido pensando em termos de políticas públicas em nosso país. Recentemente o Governo Federal lançou o Programa Mais Professores para o Brasil (2025), porém com poucas ações sobre o cuidado e o bem-estar dos profissionais do magistério. Isso indica o quão pouco ainda se pensa na valorização da integralidade-complexidade dos indivíduos-sujeitos docentes.

As trajetórias de vida nos compõem, constituem quem somos e quem seremos. A partir de nossas vivências e experiências forjamos os rumos a serem trilhados e escolhemos o que ou não carregaremos conosco e em nós. O fato de Nidinha ter vivido e superado muitos preconceitos e obstáculos (conforme seus relatos ao decorrer dos encontros e nas Entrevistas Narrativas), a possibilitou interpretar e viver a vida por outras óticas.

Após a participação de Nidinha, apresentei a música que representava para mim a resposta para a pergunta “*Para onde irei?*”. Reproduzi, com legenda, a música Stund Up, composta e interpretada pela artista estadunidense Cynthia Erivo. A música foi tema do filme biográfico Harriet – O caminho para liberdade, o qual conta a história de Harriet Tubman, mulher negra, escravizada, abolicionista norte-americana que lutou pela sua liberdade e dos seus semelhantes.

Figura 45 – Imagem do clipe Stund Up, disponível no YouTube



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cvFfCUL1I18>. Acesso em: 18 jan. 2025.

Ao reproduzir a música tive como propósito ampliar a interpretação e as relações da letra, especialmente sobre a presença de nossos antepassados em nós, aos quais devemos às conquistas do presente, pois suas lutas abriram caminhos e oportunidades para muitos que antes sofriam com a segregação, exclusão e outras barbáries – como foi o caso da escravização dos povos negros.

Além dos movimentos e lutas da população negra, antes e após o fim da escravização, há de considerar as outras movimentações em busca de liberdade, igualdade e garantia de direitos constitucionais e humanos, muitas das vezes negligenciados por aqueles que têm o dever e a obrigação de cumpri-los: a classe política.

A música escolhida por mim para selar o último EVA me possibilitou expressar as angústias sentidas e os meus reconhecimentos, pois me vejo como produto de todas essas lutas. Lutas de pessoas negras que foram escravizadas, que sofreram para eu, e tantos outros, chegar aonde estou hoje; as lutas da população LGBTQIAPN+; as lutas das populações periféricas e segregadas pelas políticas públicas e tantas outras lutas que me atravessaram e me constituíram/constituem.

Minhas angústias e indignações apresentadas no início deste trabalho não deixaram de me acompanhar. A cada diálogo com as participantes e a cada

desdobramento a partir dos estímulos propostos, suscitaram outras revoltas, lutas e questionamentos sobre possíveis reformas para encararmos o hoje e o amanhã, mesmo incertos, como responsabilidade comum e que merece ser tratado em escala social, cultural e comunitária.

As trajetórias e histórias de vidas entre as participantes se cruzaram e foram por elas socializadas, tornando-se memórias e parte de cada um de nós. Na confiança estabelecida pudemos nos desnudar e conhecer e reconhecer uns nos outros as humanidades que nos habitam e os secretos sentimentos que nos movem ou nos faz refletir sobre os tempos vividos.

Como escrito nas seções anteriores, enquanto indivíduos-sujeitos integrais-complexos, nossas histórias, culturas e trajetórias sociais e comunitárias nos constituem, moldando nossas personas e contribuindo com o desenvolvimento de nossas múltiplas dimensões. Sem as experiências de vida talvez não teríamos acesso aos conhecimentos de mundo e não teríamos as possibilidades de nos autoconhecermos, identificando as impressões culturais que limitam nossas existências e tendo a possibilidade de rompê-las, como feito por Nidinha, Baixinha e Maria Benedita, as quais mais expuseram suas experiências e histórias de vida durante os encontros.

Porém, mesmo os silêncios de Vava disseram muito, especialmente pelos contextos de sua participação, o que talvez não fosse possível, caso a proposta permanecesse no formato presencial.

Empoderar-se de si é uma luta constante. Buscar a autonomia e a autoria de sua própria história, como propõe Maria Benedita, sem os controles de sistemas e organizações micros e macros de nossas sociedades, culturas e comunidades é um desafio posto a todos aqueles que desejam verdadeiramente a liberdade de ser, agir, pensar e sentir neste mundo vida. Baixinha, Maria Benedita e Nidinha demonstraram tais desejos desde os primeiros encontros e culminaram o último com sagacidade, expondo suas vontades e anseios em um futuro não tão distante.

Mesmo em tempos geracionais distintos, a última jornada reafirmou a condição *unitas-multiplex* (Morin, 2012) das participantes, as quais, cientes das incertezas de suas vidas e em busca de consolidar seus propósitos (o que as movem), se depararam com suas realidades e encontraram com outras mulheres no mesmo processo. Não posso presumir que se formou uma rede de apoio

entre elas, mas tenho consciência da rede colaborativa e fraterna iniciada, por meio dos diálogos tranquilos, transparentes e sem quaisquer receios estabelecidos por elas e entre elas.

Ao final do EVA 6, em suas despedidas, Baixinha e Nidinha avaliaram, espontaneamente, os EVAs e disseram:

Eu sei que eu não participei de todos os encontros porque, às vezes, a minha vida é meio corrida nesse horário, mas pra mim foi uma vivência muito boa. Foi uma vivência maravilhosa que eu pude escutar outras pessoas. Eu fiz esse exercício, né? Não só de falar, né? Mas, também de escutar. Eu aprendi muito com todos vocês. Eu aprendi bastante mesmo sobre a vida, sobre eu estar aqui. Obrigada, eu tenho só que agradecer a todos vocês [...] (Baixinha).

Diovane, eu já estou afoita pra ler a sua tese porque estou encantada com tudo, desde o 1º momento. Pra mim, foi algo inédito em termos de pesquisa. Sem palavras pra saber o quanto que eu me emocionei, o quanto eu aprendi, o quanto sei que ainda vou aprender com você. E o quanto o seu trabalho vai ter uma relevância extraordinária, não só pra Educação, de maneira geral, mas pro mundo acadêmico, sabe? Porque a sua pesquisa traz uma contribuição em termos de metodologia tão imensa!!! É revolucionário pra te dizer a verdade. Eu acho que vai ser um divisor de águas. [...] Eu me emocionei tanto desde o primeiro momento, eu me encantei tanto, que como eu te disse, eu estou morrendo de vontade de ler o seu trabalho. Eu nunca tive tanta vontade de ler um trabalho, né? Ou uma dissertação e uma tese assim [...] Muito obrigada por esses momentos de aprendizado, de troca. Eu sou muito grata a você e às meninas que participaram juntas porque também pude aprender muito com elas. Todas aí são de uma sabedoria muito grande e a gente está sempre aprendendo bastante e são pessoas muito boas. Então, está todo mundo aqui de parabéns, viu? Muito obrigada! (Nidinha).

Os momentos de aprendizados e de trocas, socializações citadas por Baixinha e Nidinha indicaram possíveis primeiros contatos delas com outras maneiras de realizar encontros formativos de professores, diferente dos modelos expositivos e pouco interativos.

Ora, há outras maneiras de se desenvolver investigações e propostas de formações, porém indago: por que, mesmo diante de tantas experiências e tempos de exercício profissional, as participantes não vivenciaram modelos de formação e de pesquisas semelhantes ao EVA? O que de fato, sem quaisquer julgamentos, têm ocorrido nas redes públicas de ensino que não possibilitam aos profissionais encontros formativos, sequenciais, como os vividos por elas ao longo da investigação?

Os posicionamentos de ambas me lembraram as indicações de Nóvoa (2022), Tardif (2014), Imbernón (2012) e Marcelo (2009) quanto a formação do

professorado, especialmente os brasileiros. Há, sem a menor sombra de dúvidas, distanciamento entre o real e o ideal, tratando os docentes, ainda hoje, enquanto ignorantes e cujas trajetórias e histórias de vida e as diferentes dimensões que os constituem não merecem atenção, valorização e inserção nas propostas de formação. O que falta ainda para os governantes e acadêmicos se atentarem para isso e de uma vez por todas valorizarem as experiências pessoais e profissionais e a integralidade-complexidade dos docentes como potências para a formação dos profissionais da educação atuais e futuros?

O Eros pedagógico, como proposto por Morin (2015c) e aprofundado por mim em páginas anteriores, não ressurgirá apenas com melhores salários, mas com condições dignas para o exercício profissional e o reconhecimento e valorização dos humanos existentes nos ambientes escolares e extraescolares, especialmente os profissionais da educação. Distantes de robôs, somos humanos e necessitamos de aproximações e valorizações de nossas humanidades/integralidade-complexidade.

Não há como humanizar a Educação Escolar sem humanizar as relações entre os diferentes atores das comunidades escolares e educativas, especialmente os profissionais da Educação e discentes, e valorizar as trajetórias, histórias de vida dos profissionais e a integralidade-complexidade deles em diferentes processos de formação.

A ESPERANÇA EQUILIBRISTA SABE QUE O SHOW DE TODO ARTISTA TEM QUE CONTINUAR: INFERÊNCIAS DE ONDE VIM E UTOPIAS PARA ONDE IREI

*Nessa imensidão azul do teu amor
E às vezes, perdido
Eu me encontro em tuas asas, Beija-Flor
Por mais que existam barreiras
Eu vim pra vencer no teu ninho
É bom lembrar
Eu não estou sozinho
(Dario Junior et. al, 2020)*



Inspirado nos versos da epígrafe, samba-enredo do G.R.E.S. Beija-Flor de Nilópolis de 2020, entendi que durante o processo de investigação nunca estive sozinho. À guisa de alcançar os propósitos deste trabalho, orientado pela pergunta geradora e os objetivos elencados, procurei não apenas escrever sobre a integralidade-complexidade, mas vivenciá-la no decorrer do desenvolvimento da investigação, desde os caminhos teóricos até este momento, no qual procuro apresentar algumas considerações e veredas futuras.

Ao partir da tese de que **o processo formativo deve considerar a integralidade-complexidade dos indivíduos-sujeitos ao abordar, refletir, propor e desenvolver a formação de professores**, a investigação teve como

pergunta: *Como valorizar a integralidade-complexidade dos indivíduos-sujeitos docentes em um processo formativo?*

Com o Objetivo Geral de **compreender como um processo formativo influencia e valoriza os indivíduos-sujeitos participantes com base nos princípios da integralidade-complexidade**, foram elaborados os seguintes objetivos específicos: a) Interrelacionar as histórias de vida e as trajetórias pessoais e profissionais das participantes com a constituição do indivíduo-sujeito de cada uma; b) Articular ações formativas com base nos princípios da integralidade-complexidade de cada uma das indivíduos-sujeitos participantes e c) Sistematizar os conhecimentos e informações obtidos ao longo da investigação, organizando-os e interpretando-os numa perspectiva integral e complexa, considerando as interconexões entre/com os indivíduos-sujeitos participantes e o material empírico construído.

Os objetivos foram parcialmente alcançados, considerando o formato virtual da investigação, impossibilitando o desenvolvimento de outras atividades que demandassem movimentos, por exemplo.

O uso da bricolagem possibilitou a flexibilização da investigação, fugindo os engessamentos metodológicos, adaptando-se às necessidades emergentes para construção do material empírico. A Entrevista Narrativa permitiu compreender o contexto vivido pelas participantes. Das narrativas delas, durante esse momento, levantei os subsídios iniciais para a estruturação dos EVAs.

Por meio das informações eliciadas junto às participantes durante as Entrevistas Narrativas, nota-se grande sobrecarga profissional e com profundos impactos na vida pessoal de cada uma delas. As atividades extraclasse impõem rotinas exaustivas e que quase demandam dedicação exclusiva das profissionais.

Tais contextos não são raros quando comparados com outros profissionais da Educação (e de outras áreas). No caso do magistério, é preciso mais estudos para compreender as consequências e influências de tais atividades extraclasse na vida pessoal e no desenvolvimento integral dos profissionais e, assim, construir estratégias capazes de reverter os casos de adoecimento e cansaços físicos e mentais encontrados no âmbito da carreira docente.

Ao retomar as gravações dos EVAs, para tessitura deste trabalho, e ao analisar a maneira como ocorreram, percebi aspectos semelhantes entre eles, os quais valorizaram e possibilitaram as ocorrências das vivências-acontecimentos enquanto pontos centrais para valorizar a integralidade-complexidade dos indivíduos-sujeitos docentes participantes, sendo: a) propostas/estímulos iniciais e constantes enquanto possibilidades para socialização, aproximação, integração e interlocução dos e entre os participantes; b) acolhimento das incertezas/acontecimentos como vias condutoras das alterações e desdobramentos das propostas; c) o uso de estratégias a partir das vivências-acontecimentos para alcançar os objetivos propostos para os encontros; d) consideração dos participantes enquanto corresponsáveis das vivências-acontecimentos; e) as vivências-acontecimentos enquanto pontos de desdobramentos das atitudes, diálogos, socializações e produtos/produtoras de conhecimentos, aprendizagens e socialização de sabedorias e f) o desenvolvimento do/dos encontro/encontros a partir das indicações, interesses, necessidades, faltas, curiosidades, emoções e sentimentos emergidos ao longo dos EVAs.

Durante os EVAS 1 e 2, ficaram evidentes as frustrações e superações das participantes, no âmbito das adversidades e acontecimentos em suas histórias de vida. As vivências nos períodos geracionais da infância, adolescência e fase adulta (anteriores aos EVAs) constituem parte de suas lembranças e suas identidades. As experiências contribuíram para o desenvolvimento de cada uma, modelando suas personas e a maneira como vivem e agem. Além, são as participantes produtos de uma sociedade e cultura patriarcal, machista e heteronormativa, as quais ainda desempenham fortes imposições em suas existências, mesmo com as tentativas de se desvencilharem delas.

Nos EVAS 3 e 4, ao procurarem se situar em seus cotidianos, as participantes demonstram o quão são influenciadas por suas rotinas e como elas limitam e impactam em suas outras atividades pessoais e profissionais. É preciso considerar tais contextos como ainda moldadores das dimensões e condições existenciais de cada uma, tornando-as reprodutoras dos ditames e normas de uma sociedade comandada pelos interesses mercadológicos e de alta produtividade, na perspectiva capitalista.

Por fim, os EVAs 5 e 6 revelaram, por meio das utopias das participantes, os desejos por mais calma e um viver poético, possibilitando-as desfrutarem do mundo vida sem as sobrecargas profissionais e pessoais (quando consideram os afazeres e responsabilidades familiares). Suas utopias não são diferentes das outras pessoas que estão igualmente imersas em uma realidade de constante produtividade e manipuladas pelos interesses do mercado. Aqui ainda cabe destaque a falta de apoio às participantes em fase final de suas carreiras. Próxima de suas aposentadorias, não houve relatos por parte da Baixinha e Nidinha quanto aos cuidados e preparos para desfrutarem dos merecidos anos de descanso, desligando-se, gradativamente, dos seus contextos profissionais.

Por meio da investigação, percebi as possibilidades de como desenvolver a formação de professores a partir das necessidades, realidades e faltas dos docentes, os quais são os protagonistas desse processo. São produtos e produtores de conhecimentos e merecem valorização. Além disso, não deixam de serem indivíduos-sujeitos integrais-complexos tanto em seu fazer pedagógico quanto nas ações formativas.

Os EVAs, além de se apresentarem como veredas para a organização de formação de professores a partir da integralidade-complexidade dos participantes, também despontou como potente via de abordagem para o fazer investigativo, especialmente no âmbito da construção de materiais empíricos, o que pode ser aprofundado em estudos futuros.

Além do formato desenvolvido nessa investigação, é indicado aprofundar em outras possibilidades de valorização da integralidade-complexidade docente nos diferentes processos formativos, seja na formação inicial ou na continuada, e quais as influências de tais possibilidades no desenvolvimento integral dos docentes, seja em sua vida pessoal e/ou profissional.

REFERÊNCIAS

ADAMY, Edlamar Kátia; ZOCHE, Denise Antunes de Azambuja; VENDRUSCOLO, Carine; SANTOS, José Luis Guedes dos; ALMEIDA, Miriam de Abreu. Validation in grounded theory: conversation circles as a methodological strategy. **Revista Brasileira de Enfermagem**, [S.L.], v. 71, n. 6, p. 3121-3126, dez. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0488>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/5ZfVsKjNX6znX3rZPgVWmTz/?lang=pt#:~:text=A%20roda%20de%20conversa%20mostrou,de%20uma%20ciranda%20de%20impress%C3%B5es..> Acesso em: 30 maio 2023.

ACOSTA, Alberto. O Buen-Vivir: uma oportunidade de imaginar outro mundo. In: HEINRICH BÖLL FOUNDATION (Rio de Janeiro) (org.). **Um campeão visto de perto: uma análise do modelo de desenvolvimento brasileiro**. Rio de Janeiro: Heinrich Böll Foundation, 2012. p. 198-216. (Democracia). Disponível em: https://br.boell.org/sites/default/files/democracia_inside_a_champion_port_final.pdf. Acesso em: 07 abr. 2023.

ALVES, Iron Pedreira; RIBEIRO, Marinalva Lopes; DABOIN, Maria Mercedes Gomez. Motivações de estudantes de pedagogia para a escolha do curso. **Revista de Educação Puc-Campinas**, [S.L.], v. 26, n. , p. 1-13, 1 jun. 2021. Cadernos de Fe e Cultura, Oculum Ensaios, Reflexao, Revista de Ciencias Medicas e Revista de Educacao da PUC-Campinas. <http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v26e2021a5099>. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/5099>. Acesso em: 21 jan. 2025.

ARAÚJO, Marcus Vinícius Neves. **O corpo criança na apropriação do espaço escolar: uma investigação no primeiro ano do ensino fundamental**. 2020. 258 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Instituto de Educação, Letras, Artes e Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2020. Disponível em: <<http://bdtd.uftm.edu.br/handle/123456789/1103>>. Acesso em: 23 abr. 2023.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BALBINOTTI, I. A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER COMO EXPRESSÃO DO PATRIARCADO E DO MACHISMO. **Revista da ESMESC**, [S. l.], v. 25, n. 31, p. 239–264, 2018. DOI: 10.14295/revistadaesmesec.v25i31.p239. Disponível em: <https://revista.esmesc.org.br/re/article/view/191>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BATISTA, José. BATISTA, Wilson. Meu mundo é hoje (eu sou assim). In: VIOLA, Paulinho. **A Dança da solidão**. [s.l.]: Odeon, 1972. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/paulinho-da-viola/486092/>>. Acesso em: 21 out. 2024.

BARROS, Matheus de Carvalho. Neofascismo e neoliberalismo: o fenômeno Bolsonaro. **Revista Ensaios**, v. 17, jul-dez, 2020, p. 136-158.

BELCHIOR. Como os nossos pais. In: BELCHIOR. **Como nossos pais**. Rio de Janeiro: Philips, 1976. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/belchior/44451/significado.html>>. Acesso em: 10 abr. 2024.

BERRYMAN, Guy. BUCKLAND, Jon. CHAMPION, Will. MARTIN, Chris. Paradise. In: Coldplay. **Mylo Xyloto**. [s.l.]: Parlophone, 2011. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/coldplay/1963119/traducao.html>>. Acesso em: 26 fev. 2023.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, ago. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/8700>. Acesso em: 1 maio 2023.

BRANCO, Castello. Coragem. In: BRANCO, Castello. **Sintoma**. Santa Tereza (RJ): Canto dos Trilhos, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XSfs_XnYJFY&list=OLAK5uy_nV5vXv_b54qFzwEmtA-_Y_k6lUKubn1zc&index=3>. Acesso em: 09 ago. 2024.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. **Mais Professores para o Brasil**. 2025. Elaborado pelo Ministério da Educação da República Federativa do Brasil. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/mais-professores>. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Javier Campos Martínez. Universidade Federal de Minas Gerais. **Dicionário de verbetes**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: Gestrado, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/desenvolvimento-profissional-docente/>. Acesso em: 26 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 28 jul. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 05 out. 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 jul. 2022.

BLUMENFELD, Rémy. **How A 15,000-Year-Old Human Bone Could Help You Through The Coronacrisis**. 2020. Disponível em: <https://www.forbes.com/sites/remyblumenfeld/2020/03/21/how-a-15000-year-old-human-bone-could-help-you-through-the--coronavirus/?sh=2dc87b4037e9>. Acesso em: 06 fev. 2023.

BOFF, R. A.; CABRAL, S. M. VULNERABILIDADE SOCIOECONÔMICA: DESIGUALDADE SOCIAL, EXCLUSÃO E POBREZA NO BRASIL. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 13, n. 38, p. 71–88, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.7648187. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/848>. Acesso em: 21 jan. 2025.

BRANCO, Castello. **Castello**. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCLxDE5e2__0DSsBsWmdhX_w. Acesso em: 20 jan. 2025.

BUARQUE, Chico. Roda Viva. In: BUARQUE, Chico; MPB 4. **Chico Buarque de Hollanda**. [s.l.]: RGE, 1967. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/chico-buarque/45167/>>. Acesso em: 18 jan. 2025.

CAIS, Eri do; MERITI, Serginho. Deixa a vida me levar. In: PAGODINHO, Zeca. **Deixa a vida me levar**. [s.l.]: Universal Music, 2002. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/zeca-pagodinho/49398/#album:deixa-a-vida-me-levar-2002>>. Acesso em: 14 out. 2023.

CASTILHO, Daniela Ribeiro; LEMOS, Esther Luíza de Souza. Necropolítica e governo Jair Bolsonaro: repercussões na seguridade social brasileira. **Revista Katálisis**, [S.L.], v. 24, n. 2, p. 269-279, ago. 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0259.2021.e75361>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/75361/46569>. Acesso em: 4 jun. 2023.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL (São Paulo). **Glossário**. Desenvolvimento Integral. 2014. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/glossario/desenvolvimento-integral/>. Acesso em: 26 fev. 2023.

COSTA, Vanderleia Barbosa da. A significação do Baobá na cultura africana e suas transmutações ideológicas pós-contato europeu. **Paradigmas**, [S.L.], v. 31, n. 36, p. 0-0, fev. 2010. Disponível em: [https://www.paradigmas.com.br/index.php/revista/edicoes-31-a-40/edicao-39/492-significacao-do-baoba-na-cultura-africana#:~:text=3\)%2C%20o%20Baob%C3%A1%20%C3%A9%20o,dentro%20de%20um%20organismo%20vivo..](https://www.paradigmas.com.br/index.php/revista/edicoes-31-a-40/edicao-39/492-significacao-do-baoba-na-cultura-africana#:~:text=3)%2C%20o%20Baob%C3%A1%20%C3%A9%20o,dentro%20de%20um%20organismo%20vivo..) Acesso em: 27 dez. 2024.

CUPELLI, Rodrigo Launikas.; GALIAZZI, Maria do Carmo. Dos (auto)relatos às narrativas ficcionais: as (re)existências de uma comunidade interpretativa de professores educadores ambientais. **Revista Interacções**, [S. l.], v. 5, n. 11, 2009. DOI: 10.25755/int.380. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/380>. Acesso em: 30 maio 2023.

DARIO JÚNIOR. ROSA, Diogo. COSTA, Jean. ASSIS, Julio. FIONDA, Júnior. CLAREOU, Magal. SOARES, Thiago. Se Essa Rua Fosse Minha: Neguinho da Beija-Flor. **Sambas de Enredos 2020**. Rio de Janeiro: Gravadora Escola de Samba (Gravasamba), 2020. Disponível em: < <https://www.letras.mus.br/beija-flor-rj/samba-enredo-2020-se-essa-rua-fosse-minha/>>. Acesso em: 22 jan. 2025.

DIAS, Ana Valéria Oribes; SÔNEGO, Fabricia. EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: como fica a saúde mental dos professores. **Gavagai - Revista Interdisciplinar de Humanidades**, [S.L.], v. 9, n. 1, p. 67-84, 30 nov. 2022. Universidade Federal da Fronteira Sul. <http://dx.doi.org/10.36661/2358-0666.2022v9n1.12863>. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/GAVAGAI/article/view/12863>. Acesso em: 19 jun. 2023.

DURAN, Marília Claret Geraes. Formação e autoformação: uma discussão sobre memórias, histórias de vida e abordagem autobiográfica. **Revista @mbiente Educação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 22-36, dez. 2009. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/551>. Acesso em: 10 abr. 2024.

EISENBACH NETO, Filinto Jorge; CAMPOS, Gabriela Ribeiro de. O impacto do neoliberalismo na educação brasileira. In: EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. **Anais**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2017. p. 10986 - 10999. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24420_12521.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2020.

ENSINO REMOTO-EMERGENCIAL. In: Dicionário de termos relacionados a educação remota. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2020. Disponível em: < <https://edisciplinas.usp.br/mod/glossary/view.php?id=3119900&mode=letter&hook=E&sortkey=&sortorder=>>. Acesso em: 22 abr. 2023.

FERNANDES, Marco Aurélio. Consciência, vivência e vida: um percurso fenomenológico. **Revista da Abordagem Gestáltica**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 29-41, jun. 2010. Disponível em: <https://itgt.com.br/rag/index.php/go/issue/view/33>. Acesso em: 21 out. 2024.

FIGUEIRÊDO, Alessandra Aniceto Ferreira de; QUEIROZ, Tacinara Nogueira de. A utilização de rodas de conversa como metodologia que possibilita o diálogo. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 10 (, 1., 2012, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2012. p. 1-10. Disponível em:

http://www.fg2013.www2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373241127_ARQUIVO_AUTILIZACAODERODASDECONVERSACOMOMETODOLOGIAQUEPOSSIBILITAODIALOGO.pdf. Acesso em: 30 maio 2023.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. Tradução de: Roberto Machado.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações e processos**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3079/FPF_PTF_F_12_076.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2022.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. **Ciênc. educ.** (Bauru), Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/12.pdf>>. Acesso em 02 fev. 2019.

GOMES, Elisângela; DIAS, Luciene de Oliveira. A triangulação enquanto estratégia de diálogo em pesquisa científica. **Comunicação & Sociedade**, [S.L.], v. 42, n. 1, p. 31-51, 26 ago. 2020. Instituto Metodista de Ensino Superior. <http://dx.doi.org/10.15603/2175-7755/cs.v42n1p31-51>. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/CSO/article/view/9261#:~:text=Conclui%20que%20a%20triangula%C3%A7%C3%A3o%20amplia,mais%20completa%20dos%20fen%C3%B4menos%20estudados..> Acesso em: 30 maio 2023.

GONÇALVES, Luiza Lana. **Corporeidade e Educação Integral: o que dizem os sujeitos na experiência de escola de tempo integral de Governador Valadares - MG**. 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Física, Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2014. Disponível em: <http://bdtd.uftm.edu.br/bitstream/tede/177/5/Dissert%20Luiza%20L%20G%20Silva.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2022.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec | Nova Série**, [s.l.], v. 1, n. 2, p.15-24, 1 ago. 2006. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2>. Disponível em: <<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>>. Acesso em: 04 nov. 2022.

HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. Tradução: Paulo Geiger.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1999.

HUR, Domênico Uhng; SABUCEDO, José Manuel; ALZATE, Mónica. Bolsonaro e Covid-19: negacionismo, militarismo e neoliberalismo. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 21, n. 51, p. 550-569, ago. 2021. Disponível

em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2021000200018. Acesso em: 4 jun. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Uberaba**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/uberaba.html>>. Acesso em: 23 abr. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 23 abr. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. Tradução de: Juliana dos Santos Padilha

IZA. NEGRAMANDE, Fabinho. BACELLAR, Henrique. PIERROT, Junior. LUKINHAS. BISPO, Pablo. RUXWELL. SANTOS, Sérgio. Fé: IZA. **Fé**. [S.l.]: Warner, 2022. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/iza/fe/>>. Acesso em: 14 jan. 2025.

JORGE, Seu. YUKA, Marcelo. CAPPELETTE, Ulisses. A carne. In: SOARES, Elza. **Do Coccix até o Pescoço**. [s.l.]: Maianga Discos, 2002. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/elza-soares/281242/>>. Acesso em: 23 abr. 2023.

JOCHELOVICH, Sandra; BAUER, Martin W.. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. Cap. 6. p. 90-113. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Disponível em: <<https://tecnologiamidiaeinteracao.files.wordpress.com/2017/10/pesquisa-qualitativa-com-texto-imagem-e-som-bauer-gaskell.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2023.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 25, n. 2, p. 11-23, jul. 1999. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97021999000200002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/FPRNJxFHvDf8jX5Yx55ThhH/>. Acesso em: 11 dez. 2024.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Tradução de: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi.

LEITÃO, Cleide Figueiredo. Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], n. 27, p. 25-39, dez. 2004. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782004000300003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/GYcFk7NLDYJwTK6V6qqp5MR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2023.

LEITE, C.; RODRIGUES, S. V.; TEIXEIRA, D. N. Razões da escolha da profissão docente e percepções que dela têm estudantes da Universidade do Porto (Portugal). **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 19, p. 1–22, 2024. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.19.23411.068. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/23411>. Acesso em: 21 jan. 2025.

LISBÔA, Flávia Marinho. Roda de conversa: metodologia na produção de narrativas sobre permanência na universidade. **História Oral**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 161–182, 2020. DOI: 10.51880/ho.v23i1.995. Disponível em: <https://www.revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/995>. Acesso em: 30 maio. 2023.

LOPES, Manuela Nunes; DELLAZZANA-ZANON, Letícia Lovato; BOECKEL, Mariana Gonçalves. A multiplicidade de papéis da mulher contemporânea e a maternidade tardia. **Temas em Psicologia**, [S.L.], v. 22, n. 4, p. 917-928, dez. 2014. Associação Brasileira de Psicologia. <http://dx.doi.org/10.9788/tp2014.4-18>. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2014000400018. Acesso em: 20 jan. 2025.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, v. [], n. 8, p. 7-22, abr. 2009. Bimestral. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11441/29247>. Acesso em: 26 fev. 2023.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, [S. l.], v. 20, n. 35, p. 201–208, 2014. DOI: 10.18066/revunivap.v20i35.228. Disponível em: <https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/228>. Acesso em: 30 maio. 2023.

MAGRÃO, Sérgio. SÁ, Luiz Carlos. Caçador de mim. In: NASCIMENTO, Milton. **Caçador de mim**. [s.l.]: Philips, 1981. Disponível em: <<https://www.letras.com.br/milton-nascimento/cacador-de-mim>>. Acesso em: 23 abr. 2023.

MARIA Bethânia - "Oração Ao Tempo" (Ao Vivo) – Tempo Tempo Tempo Tempo. [S.L.]: Biscoito Fino, 2016. Son., color. Show gravado em São Paulo em 2006, onde a cantora comemorou 40 anos de carreira..

MARIANI, Fábio; MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. A PESQUISA NARRATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: aproximações que se potencializam. **Roteiro**, [S.L.], v. 41, n. 1, p. 109, 23 mar. 2016. Universidade do Oeste de Santa Catarina. <http://dx.doi.org/10.18593/r.v41i1.8878>. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/8878>. Acesso em: 11 dez. 2024.

MARQUES, Ramiro. **Dicionário breve da pedagogia**. 2. ed. Lisboa: Presença, 2000. Disponível em:

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/33555032/Dicionario_de_pedagogia-libre.pdf?1398414761=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDICIONARIO_BREVE_DE_PEDAGOGIA_2a_Edicao.pdf&Expires=1677460400&Signature=AeRIBltU-vTEzvIE-t6RmwYGnlfW~0n6GXOQ0jweKBRRCsKPMWboPk2pQL-SgjmAmDIZC0PyU60tg6UUyJA0ed5AGjGsxUE6xIznhi5lcKoKPGj94S0kaahG8EnyxD-7~UkSpEE8SV9yLiFR5p-U3BaL3yfZPCaTsdJzKg93sV82YBn3libB40UaISFe7XS8InazljZxzmga6dc9ZUsdz11Tqtmsern9yt3U0-ThUrtyLleCoVMJEq1MhdpAh4GiLgQxKFVzPAUYdMVXZy1-fuIO9RA5HD4QADAF60Q2OWHm-rYtTadl0SJc7mm7RQiS3AO-

MELO, Ricardo Henrique Vieira de; FELIPE, Magna Celi Pereira; CUNHA, Andrea Taborda Ribas da; VILAR, Rosana Lúcia Alves de; PEREIRA, Eduardo Judene da Silva; CARNEIRO, Naiara Estefânia Alves; FREITAS, Nathália Gabrielle Henrique Bezerra de; DINIZ JÚNIOR, José. Roda de Conversa: uma articulação solidária entre ensino, serviço e comunidade. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [S.L.], v. 40, n. 2, p. 301-309, jun. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1981-52712015v40n2e01692014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/wXYsRxQW4cpN69zmNpqDbSg/?lang=pt>. Acesso em: 24 dez. 2024.

MENESCAL, Roberto. BÔSCOLI, Ronaldo. O barquinho. In: LEÃO, Nara. **Garota de Ipanema**. [s.l.]: Universal Music Group, 1986. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/nara-leao/131157/>>. Acesso em: 21 out. 2024.

MENEZES, Antônio Basílio Novaes T. PAIVA, Marlúcia Menezes de. STAMATTO, Maria Inês Sucupira. (Org.). **Práticas educativas: educação escolar e não escolar**. Campinas: Mercado das Letras, 2016. 2Wb0hAwJo5RsUCT~9A__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em: 26 fev. 2023.

MILTON Nascimento - Maria, Maria (Acústico). Direção de Matheus Senra. Produção de Victoria Dannemann. Intérpretes: Milton Nascimento. Música: Maria, Maria. [S.L.]: Dannemann Entretenimento, 2018. (6 min.), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=r1bBD4f3MTc>. Acesso em: 26 dez. 2024.

MONÓLOGO do tempo. Realização de Fábrica de Quadrinhos. São Paulo: Fábrica de Quadrinhos, 2021. You Tube, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Oy0FKXDujPY>. Acesso em: 18 ago. 2024.

MONTEIRO, Wanderely. FERREIRA, Vinícius. GIGANTE, Rafael. BORGES, Paulo. JR, Edmar. BORA. POSTO 7, André. Igi Osè Baobá. In: Portela. **Igi Osè Baobá**. Rio de Janeiro: LIESA, 2022. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/portela-rj/igi-ose-baoba/>>. Acesso em: 06 set. 2024.

MORAES, Marcelo José Derzi. A filosofia ubuntu e o quilombo: a ancestralidade como questão filosófica. **Revista África e Africanidades**, Itabuna, [s.v.], n. 32, [n.p.]. Disponível em: <<https://africaeaficanidades.com.br/edicao32.html>>. Acesso em: 23 abr. 2023.

MORAES, Vinícius de. **Poética**. 1950. Disponível em: <https://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/poetica>. Acesso em: 18 ago. 2024.

MORIN, Edgar. **Lições de um século de vida**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021a. 111 p. Tradução de: Ivone Benedetti.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, transformar o pensamento. 26. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021b. 128 p. Tradução de Eloá Jacobina.

MORIN, Edgar. **Fraternidade**: para resistir à crueldade do mundo. São Paulo: Palas Athena, 2019. Tradução de Edgard de Assis Carvalho.

MORIN, Edgar. **O método 06**: ética. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2017. 527 p. Tradução de: Juremir Machado da Silva.

MORIN, Edgar. **O método 01**: a natureza da natureza. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2016. 477 p. Tradução de: Ilana Heineber.

MORIN, Edgar. **O método 02**: a vida da vida. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015a. 527 p.

MORIN, Edgar. **O método 03**: o conhecimento do conhecimento. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015b. 286 p. Tradução de: Juremir Machado da Silva.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015c. 183 p. Tradução de: Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perassi.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015d. 120 p. Tradução de: Eliane Lisboa.

MORIN, Edgar. **A via**: para o futuro da humanidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013. 392 p. Tradução de: Edgard de Assis Carvalho.

MORIN, Edgar. **O método 05**: a humanidade da humanidade. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012. 286 p. Tradução de: Juremir Machado da Silva.

MORIN, Edgar. **O método 04**: as ideias: habitat, vida, costumes, organização. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011. 320 p. Tradução de: Juremir Machado da Silva.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. 350 p. Tradução de: Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Cortez, 2003. 111 p. Tradução de: Sandra Trabucco Valenzuela.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000a. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho.

MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean-Louis Le. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000b. (Série nova consciência). Tradução de: Nurimar Maria Falci.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 95–103, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso em: 30 maio. 2023.

NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães; BARROS, Vanessa Andrade de; ARAUJO, Adriana Dias Gomide; PIMENTA, Denise Aparecida Oliveira. O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração: a exigência de um encontro em tempos de aceleração. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João Del-Rei, v. 12, n. 2, p. 466-485, 30 ago. 2017. Disponível em: http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/2454. Acesso em: 11 dez. 2024.

NÓVOA, António. **Escola e professores: proteger, transformar e valorizar**. Salvador: Sec/lat, 2022. 116 p. Colaboração Yara Alvim. Disponível em: http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2022/02/livro_novoa_digital.pdf. Acesso em: 21 mar. 2023.

NUNES, Aline. Sobre a pesquisa enquanto bricolagem, reflexões sobre o pesquisador como bricoleur. **Revista Digital do Lav**, [S.L.], v. 7, n. 2, p. 30-41, 8 ago. 2014. Universidad Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1983734815112>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15112>. Acesso em: 11 dez. 2024.

ORAÇÃO. Direção de Sabrina Duarte. Roteiro: Linn da Quebrada. [S.L.]: Nuance Filmes, 2019. (6 min.), son., color. Disponível no YouTube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=y5rY2N1XuLI>>. Acesso em: 06 maio 2024.

PINHEIRO, Leandro Rogério. Rodas de conversa e pesquisa: reflexões de uma abordagem etnográfica. **Pro-Posições**, [S.L.], v. 31, p. 1-30, 2020.

FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0041>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/jxjfFR8ZtfFkHNJ36CX6mFp/?lang=pt>. Acesso em: 24 dez. 2024.

RODRIGUES, Emanuel Marcio da Silva; FARIAS, Luiza de Andrade Braga; SILVEIRA, Tatiane Albuquerque Delmiro; MARTINS, José Clerton de Oliveira. REFLEXÕES SOBRE APOSENTADORIA DOCENTE: notas a partir de um estudo de revisão bibliográfica. **Revista Contemporânea**, [S.L.], v. 4, n. 10, p. 1-21, 14 out. 2024. South Florida Publishing LLC.

<http://dx.doi.org/10.56083/rcv4n10-089>. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/6125>. Acesso em: 21 jan. 2025.

SAMPAIO, Miliana Augusta; CAPUZZO, Denise de Barros; MARTINS, Paulo Fernando de M.. TRABALHO DOCENTE, ENVELHECIMENTO E APOSENTADORIA: sentimentos e expectativas em relação à aposentadoria nas palavras de professores da rede municipal de ensino em araguatins - to. **Revista Humanidades & Inovação**, Tocantins, v. 6, n. 8, p. 32-47, 05 jul. 2019. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1349>. Acesso em: 21 jan. 2024.

SPINDOLA, Thelma; SANTOS, Rosângela da Silva. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). **Revista da Escola de Enfermagem da Usp**, [S.L.], v. 37, n. 2, p. 119-126, jun. 2003. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0080-62342003000200014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/rvCVnHXs6RSXnK7vBgDGL5t/>. Acesso em: 11 dez. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. População mundial atinge 8 bilhões de pessoas. **Organização das Nações Unidas**, 2022. Disponível em: <<https://news.un.org/pt/story/2022/11/1805342>>. Acesso em: 22 abr. 2023.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. A construção dos tempos escolares. **Educação em Revista**, [S.L.], v. 26, n. 2, p. 135-156, ago. 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-46982010000200007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/NbYy4wBsgKTJsyJTbDLsL3C/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2022.

PINHO, P. de S. .; FREITAS, A. M. C. .; CARDOSO, M. de C. B. .; SILVA, J. S. da .; REIS, L. F. .; MUNIZ, C. F. D. .; ARAÚJO, T. M. de . Trabalho remoto docente e saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, [S. l.], v. 19, p. 21, 2021. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00325. Disponível em: <https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/569>. Acesso em: 19 jun. 2023.

PORTAL GELEDÉS. **Baobá – árvore símbolo das culturas africanas**. 2011. Texto da Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da

Comunicação XXIV Congresso de Comunicação – Campo Grande/MS – 2001. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/baoba-arvore-simbolo-das-culturas-africanas/>. Acesso em: 27 dez. 2024.

QUEBRADA, Linn da. Oração. In: QUEBRADA, Linn da. **Oração**. [s.l.]: Nuance Filmes, 2019. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/mc-linn-da-quebrada/oracao/>>. Acesso em: 06 maio 2024.

QUERUBIM, Marco Aurélio. **Entredentes**: uma filosofia do óbvio. Uberlândia: Emcantar, 2013. 176 p. Disponível em: <<http://entredentes.com.br/?md=livro>>. Acesso em: 09 ago. 2024.

QUAL o tamanho do Universo?. [S.L.]: Plugfísica Com Prof. Dr. Alysson Beneti, 2018. You Tube, son., color. Legendado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=om0Bmtprlx0>. Acesso em: 12 ago. 2024.

REIS, Pedro Rocha dos. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances**: estudos sobre Educação, [S.L.], v. 15, n. 16, p. 1-18, 10 mar. 2010. Nuances Estudos Sobre Educacao. <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v15i16.174>. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nuances/article/view/174>. Acesso em: 11 dez. 2024.

RIBEIRO, Diovane de César Resende. **Educação Integral e suas histórias**: com a voz os professores da rede pública de ensino. 2020. 245 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Instituto de Educação, Letras, Artes e Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2020. Disponível em: <http://bdtd.ufmt.edu.br/handle/123456789/1128>. Acesso em: 22 maio 2022.

RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas; THERRIEN, Jacques; FALCÃO, Giovana Maria Belém; GRANGEIRO, Manuela Fonseca. Pesquisa em educação e bricolagem científica: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], v. 46, n. 162, p. 966-982, dez. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/198053143720>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Lm5MCLHGmLMhNsGTdBTKrWG/abstract/?lang=p>t. Acesso em: 04 dez. 2024.

SANTOS, Márcio de Souza; FOURAUX, Carolina Gonçalves da Silva; OLIVEIRA, Valéria Marques de. NARRATIVA COMO MÉTODO DE PESQUISA. **Revista Valore**, [S.L.], v. 5, p. 37-51, 7 jan. 2020. Instituto de Cultura Técnica Sociedade Civil Ltda. <http://dx.doi.org/10.22408/rev50202040037-51>. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/400>. Acesso em: 11 dez. 2024.

SANTOS, Saionara Bonfim; VIEIRA, Cristina Maria Coimbra; CAVALCANTI, Vanessa Ribeiro Simon. A RELEVÂNCIA SOCIAL E POLÍTICA DA HISTÓRIA DAS MULHERES NO BRASIL. **Cadernos Cedes**, [S.L.], v. 44, n. 122, p. 6-16,

jan. 2024. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/cc271171>.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/fNWRxDT4tWV7KTNZT8ZVZMS/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SANTOS, K. D. A.; CALDAS, C. M. P.; SILVA, J. P. da. Pandemia covid-19, saúde mental, apoio social e sentido de vida em professores. **SciELO Preprints**, 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.3575. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3575>. Acesso em: 19 jun. 2023.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é Cultura?** 6. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 92 p.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SARR, Felwine. **Afrotopia**. [S.L.]: Institut Français Brasil, 2019. Tradução de: Sebastião Nascimento.

SATER, Almir. TEIXEIRA, Renato. Tocando em frente. In: BETHÂNIA, Maria. **25 anos**. [s.l.]: Philips, 1990. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/maria-bethania/164726/>>. Acesso em: 23 abr. 2023.

SIMÕES, Regina Maria Rovigati. **Do corpo no tempo ao tempo do corpo: a ciência e a formação profissional em Educação Física**. 1998. 327f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000182804>>. Acesso em: 4 jun. 2023.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, [S.L.], v. 33, n. 2, p. 149-158, 20 dez. 2015. Casa de Nossa Senhora da Paz A.S.F. <http://dx.doi.org/10.24933/horizontes.v33i2.149>. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/149>. Acesso em: 11 dez. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Aline do Amaral; SILVA, Ana Caroline Dias da; ANTUNES, Maria Cristina; POLLI, Gislei Mocelin. Representações Sociais sobre Ser Mulher na Sociedade Contemporânea. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [S.L.], v. 44, n. 1, p. 1-17, 30 set. 2024. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703003264821>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pcp/a/FH3b98kP9XpTnWn5YGPYRkn/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2025.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Cadências escolares, ritmos docentes. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 25, n. 2, p. 87-108, jul. 1999. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97021999000200008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vtsX5hBZPfKxW8bRjfVzMsn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2023.

TRISTE, LOUCA OU MÁ. Direção de Rafael Câmara. Roteiro: Rafael Câmara. La Habana: Difusa Fronteira, 2016. (4min.). Disponível no YouTube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IKmYTHgBNoE>>. Acesso em: 07 jun. 2024.

TUZZO, Simone Antoniacci.; BRAGA, Claudomilson Fernandes. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 4, n. 5, p. 140–158, 2016. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/38>. Acesso em: 30 maio. 2023.

VIEGAS, Moacir Fernando. Trabalhando todo o tempo: sobrecarga e intensificação no trabalho de professoras da educação básica. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 48, n. contínuo, p. e244193, 2022. DOI: [10.1590/S1678-4634202248244193](https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248244193). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/205248>. Acesso em: 20 jan. 2025.

VIEIRA, J. A. A identidade da mulher na modernidade. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 21, n. 3, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/37836>. Acesso em: 20 jan. 2025.

VIESENTEINER, Jorge Luiz. O conceito de vivência (erlebnis) em Nietzsche: gênese, significado e recepção. **Kriterion: Revista de Filosofia**, Belo Horizonte, v. 54, n. 127, p. 141-155, jun. 2013. Disponível em: <https://mail.anpof.org/periodicos/kriterion-revista-de-filosofia/revista/613>. Acesso em: 21 out. 2024

VISCARDI, Janaisa Martins. Fake news, verdade e mentira sob a ótica de Jair Bolsonaro no Twitter. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [S.L.], v. 59, n. 2, p. 1134-1157, ago. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/01031813715891620200520>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8658477>. Acesso em: 4 jun. 2023.

WALDMAN, Maurício. O Baobá na paisagem africana: singularidades de uma conjugação entre natural e artificial. **Revista África**, [S.L.], p. 223-235, 25 ago. 2012. Universidade de Sao Paulo, Agencia USP de Gestao da Informacao Academica (AGUIA). <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2526-303x.v0iespp223-235>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/afrika/article/view/102638>. Acesso em: 27 dez. 2024.

Anexo A – Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: Educação Integral e suas dimensões: a teoria, a prática e a práxis

Pesquisador: Regina Maria Rovigati Simoes

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 41596721.5.0000.5154

Instituição Proponente: Universidade Federal do Triangulo Mineiro

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.264.054

Apresentação do Projeto:

Trata-se de emenda solicitada nos seguintes termos:

"Cumprimentando-os, solicito aos membros do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro autorização para emenda no projeto de pesquisa Educação Integral e suas dimensões: a teoria, a prática e práxis, o qual sou pesquisadora responsável. A solicitação justifica-se pelo potencial do estudo em ter como produto uma tese de doutorado e a necessidade de readequação dos questionários para atender aos objetivos elencados no protocolo de pesquisa.

As solicitações de emenda estão realçadas no projeto, a fim de facilitar a identificação delas.

Ressaltamos que, para desenvolver a pesquisa referente às perguntas 2 e 4, conforme descrito no protocolo, envio a carta de autorização da Secretaria de Educação do município de Uberaba, a qual nos permite desenvolver o estudo com a participação dos profissionais da Rede Municipal de Ensino, bem como promover visitas às unidades escolares municipais.

Contamos com seu apoio e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos".

Objetivo da Pesquisa:

Consta a seguinte inclusão:

Endereço: Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões
Bairro: Abadia **CEP:** 38.025-440
UF: MG **Município:** UBERABA
Telefone: (34)3700-6803 **E-mail:** cep@uftm.edu.br



Continuação do Parecer: 5.264.054

"Pergunta 4):

- Compreender as possibilidades e os desdobramentos no desenvolvimento profissional docente durante a (re)implantação de propostas da Educação Integral em escolas públicas, que atendam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma Rede Pública de Ensino, em consonância com a Teoria da Complexidade/Pensamento Complexo.
- Detectar a presença da Educação Integral na prática pedagógica dos professores.
- Compreender, por meio das narrativas dos professores, a concepção de Educação Integral, território e comunidade educativa.
- Identificar os níveis de complexidade durante o planejamento, desenvolvimento/monitoramento e avaliação das propostas de Educação Integral.
- Verificar os impactos desse processo no desenvolvimento profissional docente.
- Identificar, durante as fases da investigação, as aproximações e distanciamentos nas propostas de Educação Integral com a Teoria da Complexidade".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não constam alterações em relação ao protocolo originalmente aprovado.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de emenda solicitada nos seguintes termos:

"Cumprimentando-os, solicito aos membros do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro autorização para emenda no projeto de pesquisa Educação Integral e suas dimensões: a teoria, a prática e práxis, o qual sou pesquisadora responsável. A solicitação justifica-se pelo potencial do estudo em ter como produto uma tese de doutorado e a necessidade de readequação dos questionários para atender aos objetivos elencados no protocolo de pesquisa.

As solicitações de emenda estão realçadas no projeto, a fim de facilitar a identificação delas.

Ressaltamos que, para desenvolver a pesquisa referente às perguntas 2 e 4, conforme descrito no protocolo, envio a carta de autorização da Secretaria de Educação do município de Uberaba, a qual nos permite desenvolver o estudo com a participação dos profissionais da Rede Municipal de Ensino, bem como promover visitas às unidades escolares municipais.

Contamos com seu apoio e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos".

Endereço: Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões
Bairro: Abadia **CEP:** 38.025-440
UF: MG **Município:** UBERABA
Telefone: (34)3700-6803 **E-mail:** cep@uftm.edu.br



Continuação do Parecer: 5.264.054

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos obrigatórios, necessários à submissão da emenda, foram adequadamente apresentados.

Recomendações:

não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com as atribuições definidas nas Resoluções CNS 466/12, CNS 510/16 e Norma Operacional 001/2013, o Colegiado do CEP-UFTM manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto, situação definida em reunião do dia 25/02/2022.

O CEP-UFTM informa que, de acordo com as orientações da CONEP, o pesquisador deve notificar na página da Plataforma Brasil, o início do projeto. A partir desta data de aprovação, é necessário o envio de relatórios parciais (semestrais), assim como também é obrigatória a apresentação do relatório final, quando do término do estudo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado em reunião de Colegiado do CEP-UFTM em 25/02/2022.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1900061_E1.pdf	16/02/2022 21:53:00		Aceito
Parecer Anterior	pareceranterior.pdf	16/02/2022 21:51:04	DIOVANE DE CESAR RESENDE	Aceito
Outros	autorizacaoSEMED.pdf	16/02/2022 21:49:45	DIOVANE DE CESAR RESENDE	Aceito
Outros	OficioSolicitacaoDeEmenda.pdf	16/02/2022 21:48:26	DIOVANE DE CESAR RESENDE	Aceito
Outros	RoteiroDeEntrevistaEducacaoIntegral.doc	16/02/2022 21:48:10	DIOVANE DE CESAR RESENDE	Aceito
Outros	FormularioPerguntaDePesquisa03.pdf	16/02/2022 21:46:10	DIOVANE DE CESAR RESENDE	Aceito
Outros	FormularioPerguntaDePesquisa02e04.pdf	16/02/2022 21:45:48	DIOVANE DE CESAR RESENDE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	FormularioPerguntaDePesquisa01.pdf	16/02/2022 21:44:43	DIOVANE DE CESAR RESENDE RIBEIRO	Aceito

Endereço: Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões
Bairro: Abadia **CEP:** 38.025-440
UF: MG **Município:** UBERABA
Telefone: (34)3700-6803 **E-mail:** cep@uftm.edu.br



Continuação do Parecer: 5.264.054

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	EducacaoIntegraisuasdimensoesemen da.doc	16/02/2022 21:44:18	DIOVANE DE CESAR RESENDE RIBEIRO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	16/02/2022 21:43:20	DIOVANE DE CESAR RESENDE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERABA, 25 de Fevereiro de 2022

Assinado por:

Daniel Fernando Bovolenta Ovigli
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões
Bairro: Abadia **CEP:** 38.025-440
UF: MG **Município:** UBERABA
Telefone: (34)3700-6803 **E-mail:** cep@uftm.edu.br

Apêndice A – Formulário de inscrição para os Encontros de Vivências-Acontecimentos

21/10/2024, 10:26

Pré-inscrição para os Encontros de Vivências e Acontecimentos - EVAs

Pré-inscrição para os Encontros de Vivências e Acontecimentos - EVAs

 Olá, profissionais do magistério do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba! Estão bem?

 Com alegria convido vocês para participarem dos Encontros de Vivências e Acontecimentos (EVA), ação formativa extensionista vinculada à minha pesquisa de doutorado.

 Os encontros acontecerão remotamente, tendo início no dia 05/10/2023, quarta-feira, a partir das 19h.

 Utilizaremos o Google Meet para realização dos EVAs.

 Os interessados poderão realizar a pré-inscrição até o dia 03/10/2023 por meio deste formulário

 Atenção, as vagas são limitadas! Por isso, os selecionados receberão a confirmação no dia 04/10/2023, por meio dos e-mails cadastrados por eles.

 São convidados a participarem do EVA os profissionais do magistério que atuam em alguma instituição da Educação Básica, na mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba.

Dúvidas poderão ser esclarecidas por meio dos seguintes contatos:

 (34) 9 9945 8487 (WhatsApp)
 diovine.cesar.resende@gmail.com

 Qualquer dúvida, estou à disposição!

 Com carinho,

 Diovine

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. E-mail *

Dados pessoais e acadêmicos

21/10/2024, 10:26

Pré-inscrição para os Encontros de Vivências e Acontecimentos - EVAs

2. Nome completo *

3. E-mail *

4. Telefone para contato *

5. Idade *

6. Qual a sua expressão de gênero? *

Marcar apenas uma oval.☐ Homem☐ Mulher☐ Não binário

7. Atualmente, você reside em qual município?

8. Você possui formação no Curso Normal em Nível Médio (Magistério)? *

Marcar apenas uma oval.☐ Sim☐ Não

21/10/2024, 10:26

Pré-inscrição para os Encontros de Vivências e Acontecimentos - EVAs

9. Se sim para a pergunta anterior, em que ano e qual o nome da instituição que você se formou?

10. Você possui formação em algum curso de graduação? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

11. Se sim para a pergunta anterior, qual(is) o(s) nome(s) dos cursos, em qual(is) ano(s) se formou nele(s) e em qual(is) o(s) nome(s) da(s) instituição(ões)?

12. Você possui algum curso de pós-graduação lato sensu (especialização)? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

13. Se sim para a pergunta anterior, qual(is) o(s) nome(s) dos cursos, em qual(is) ano(s) se formou nele(s) e em qual(is) o(s) nome(s) da(s) instituição(ões)?

21/10/2024, 10:26

Pré-inscrição para os Encontros de Vivências e Acontecimentos - EVAs

14. Você possui algum curso de pós-graduação stricto sensu (Mestrado e/ou Doutorado)? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

15. Se sim para a pergunta anterior, qual(is) o(s) nome(s) dos cursos, em qual(is) ano(s) se formou nele(s) e em qual(is) o(s) nome(s) da(s) instituição(ões)?

16. Há quantos anos você desempenha a função de docente? *

17. Atualmente você exerce a sua função de docente em qual(is) ano(s) escolar(es)? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Educação Infantil - Berçário
- ☐ Educação Infantil - Maternal II/Turma de 02 anos.
- ☐ Educação Infantil - Maternal III/Turma de 03 anos.
- ☐ Educação Infantil - Pré I/Turma de 04 anos.
- ☐ Educação Infantil - Pré II/Turma de 05 anos.
- ☐ 1º ano do Ensino Fundamental
- ☐ 2º ano do Ensino Fundamental
- ☐ 3º ano do Ensino Fundamental
- ☐ 4º ano do Ensino Fundamental
- ☐ 5º ano do Ensino Fundamental
- ☐ 6º ano do Ensino Fundamental
- ☐ 7º ano do Ensino Fundamental
- ☐ 8º ano do Ensino Fundamental
- ☐ 9º ano do Ensino Fundamental
- ☐ 1º ano do Ensino Médio
- ☐ 2º ano do Ensino Médio
- ☐ 3º ano do Ensino Médio
- ☐ Profissional de Apoio
- ☐ Professor de Sala de Recursos - Atendimento Educacional Especializado

18. Atualmente você possui vínculo com qual(is) dependência(s) administrativa(s)? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Estadual
- ☐ Municipal
- ☐ Estadual e Municipal
- ☐ Privado
- ☐ Comunitário

19. Há quanto tempo atua como docente na atual Rede de Ensino? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ Entre 1 e 5 anos
- ☐ Entre 6 e 10 anos
- ☐ Entre 11 e 15 anos
- ☐ Entre 16 e 20 anos
- ☐ Entre 21 e 25 anos
- ☐ Entre 26 e 30 anos
- ☐ Acima de 31 anos

20. Há quanto tempo está na atual instituição de ensino em que atua? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ Entre 1 e 5 anos
- ☐ Entre 6 e 10 anos
- ☐ Entre 11 e 15 anos
- ☐ Entre 16 e 20 anos
- ☐ Entre 21 e 25 anos
- ☐ Entre 26 e 30 anos
- ☐ Acima de 31 anos

21. Qual(is) o(s) seu(s) vínculo(s) empregatício(s) atual(ais)? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Contratado/Designado
- ☐ Regime CLT
- ☐ Efetivo, não estável
- ☐ Efetivo, estável

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

21/10/2024, 10:30

Educação Integral e suas dimensões: a teoria, a prática e a práxis

Educação Integral e suas dimensões: a teoria, a prática e a práxis

Esta investigação é desenvolvida pelos membros do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento (NUCORPO) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, tendo como objetivo compreender os processos pedagógicos e educativos dos espaços, formais e não formais, e suas contribuições para o desenvolvimento integral dos seres humanos, bem como a percepção dos profissionais de diferentes etapas e modalidades da Educação sobre a Educação Integral.

Convidamos você para contribuir com essa investigação. Se possuir interesse em nosso convite, por favor leia e, caso esteja de acordo, consinta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a seguir:

1. *Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Abrir o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- ☐ Não tenho interesse em participar *Pular para a pergunta 12*

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para leitura

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convidamos você a participar da pesquisa: Educação Integral e suas dimensões: a teoria, a prática e a práxis. O objetivo desta pesquisa é compreender os processos pedagógicos e educativos dos espaços, formais e não formais, e suas contribuições para o desenvolvimento integral dos seres humanos, bem como a percepção dos profissionais de diferentes etapas e modalidades da Educação sobre a Educação Integral. Sua participação é importante, pois nos ajudará a entendermos a realidade dos processos pedagógicos relacionados direta ou indiretamente com o desenvolvimento integral do ser humano.

Caso você aceite participar desta pesquisa, inicialmente será necessário responder a um questionário online, por meio do Google Formulários, com tempo estimado de 30 minutos, entre o período de 1 de julho a 30 de setembro de 2023. Posteriormente, poderá ser convidada/convidado a participar de uma entrevista virtual, cujo propósito será compreender o contexto da sua vida pessoal e profissional. Caso concorde, ao final, após participar das etapas anteriores, conforme o perfil de participantes estabelecidos no protocolo da pesquisa, você receberá as orientações, por e-mail e/ou WhatsApp, para os encontros virtuais e presenciais.

Os riscos desta pesquisa são mínimos, existe um pequeno risco de perda de confiabilidade e anonimato em relação às falas e imagens do material produzido durante entrevista e os encontros presenciais e virtuais. Diante deste risco todas as medidas preventivas serão tomadas, utilizaremos códigos e/ou nomes fictícios para garantirmos o anonimato dos participantes. Os dados construídos serão analisados em computadores pessoais sendo mantido o sigilo, em todo processo. Ademais, o material coletado no decorrer da pesquisa será arquivado pelos proponentes pelo prazo de cinco anos (normativas de agências de fomento à pesquisa), ficando a disposição para consulta pública, mediante solicitação formalizada aos pesquisadores.

Espera-se que de sua participação na pesquisa possa ser um momento para socializar suas percepções e experiências em relação a Educação Integral e o desenvolvimento integral, assim como contribuir com o desenvolvimento e fortalecimento científico do país em relação ao tema proposto.

Você poderá obter quaisquer informações relacionadas a sua participação nesta pesquisa, a qualquer momento que desejar, por meio dos pesquisadores do estudo. Sua participação é voluntária, e em decorrência dela você não receberá qualquer valor em dinheiro. Você não terá nenhum gasto por participar nesse estudo, pois qualquer gasto que você tenha por causa dessa pesquisa lhe será ressarcido. Você poderá não participar do estudo, ou se retirar a qualquer momento, sem que haja qualquer constrangimento junto aos pesquisadores, ou prejuízo quanto ao seu local de trabalho ou grupo profissional, bastando você dizer ao pesquisador que lhe enviou este documento. Você não será identificado neste estudo, pois a sua identidade será de conhecimento apenas dos pesquisadores da pesquisa, sendo garantido o seu sigilo e privacidade. Você tem direito a requerer indenização diante de eventuais danos que você sofra em decorrência dessa pesquisa.

21/10/2024, 10:30

Educação Integral e suas dimensões: a teoria, a prática e a práxis

Contatos dos pesquisadores

Nome: Regina Maria Rovigati Simões

E-mail: rovigatisimoes@uol.com.br

Telefone: (34) 9 9129 17 48

Endereço: Avenida Frei Paulino, 15, Nossa Senhora da Abadia, Uberaba-MG, CEP: 38025-180

Nome: Diovane de César Resende Ribeiro

E-mail: diovane.cesar.resende@gmail.com

Telefone: (34) 9 9945 8487

Endereço: Avenida Frei Paulino, 15, Nossa Senhora da Abadia, Uberaba-MG, CEP: 38025-180

Identificação do CEP/UFTM:

Em caso de dúvida em relação a esse documento, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3700-6803, ou no endereço Av. Getúlio Guaritã, 159, Casa das Comissões, Bairro Abadia – CEP: 38025-440 – Uberaba-MG – de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00 ou pelo e-mail cep@uftm.edu.br. Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados criados para defender os interesses dos participantes de pesquisas, quanto à sua integridade e dignidade, e contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

Consentimento livre, após esclarecimento**Escrita do Esclarecimento**

Eu li o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e a quais procedimentos serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro para participar do estudo. Concordo em participar do estudo “Educação Integral e suas dimensões: a teoria, a prática e a práxis”, e receberei uma cópia de minhas respostas pelo e-mail fornecido para respostas ao questionário

2. Você consente participar da pesquisa?*Marcar apenas uma oval.*☐

Consinto participar da pesquisa.

☐

Não consinto participar da pesquisa.

*Pular para a pergunta 12***Caracterização - Dados pessoais e Acadêmicos****3. Nome completo**

21/10/2024, 10:30

Educação Integral e suas dimensões: a teoria, a prática e a práxis

Dados pessoais

4. E-mail

5. Telefone para contato

6. Idade

7. Gênero

Marcar apenas uma oval.☐ Masculino☐ Feminino☐ Prefiro não dizer

8. E-mail

21/10/2024, 10:30

Educação Integral e suas dimensões: a teoria, a prática e a práxis

9. Formação inicial (última titulação)

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Curso Normal em Nível Médio (Magistério)
- ☐ Ensino Superior (incompleto)
- ☐ Ensino Superior (completo - licenciatura)
- ☐ Ensino Superior (completo - bacharelado)
- ☐ Pós-Graduação (Lato sensu - especialização)
- ☐ Pós-Graduação (Stricto sensu - Mestrado)
- ☐ Pós-Graduação (Stricto sensu - Doutorado)

10. Possui curso de Pós-Graduação (especialização, mestrado e/ou doutorado)?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

11. Se sim para a questão anterior, qual(is) o(s) nome(s) do(s) curso(s)?

Finalização

Você receberá um e-mail de confirmação com os dados que preencheu nesse formulário.

Agradecemos a sua participação!

Atenciosamente,

Equipe da pesquisa

21/10/2024, 10:30

Educação Integral e suas dimensões: a teoria, a prática e a práxis

12. Finalizar o preenchimento do formulário?

Marcar apenas uma oval.☐ Sim☐ Não

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google

Anexo B - Transcrições das caracterizações

Transcrição de dados

Caracterização	
1.1 – Identificação	
Codinome: Maria Benedita	
Idade: 32	Expressão de gênero: Feminino
Município onde atualmente reside: Uberaba-MG	
1.2 – Formação	
Curso	Ano de conclusão/Instituição
☐ Curso Normal em Nível Médio	
☐ Normal Superior	
☒ Licenciatura plena em Pedagogia	Pedagogia
☐ Licenciatura em Educação Física	
☐ Licenciatura em Artes	
☐ Outra: Bacharel em Química e Licenciatura em Química	2014 - Bacharel em Química/Universidade Estadual de Londrina; 2018 – Licenciatura em Química/Universidade Estadual de Londrina.
☐ Aperfeiçoamento	
☐ Especialização – Educação Infantil / Supervisão escolar	
☒ Mestrado	2017 - em Ensino de Ciências e Educação Matemática/Universidade Estadual de Londrina (UEL)
☐ Doutorado	
1.3 – Atuação profissional	
Há quantos anos você desempenha a função de docente?	6 anos
Atualmente você exerce a sua função de docente em qual(is) ano(s) escolar(es)?	8º ano do Ensino Fundamental, 9º ano do Ensino Fundamental
Atualmente você possui vínculo empregatício com qual(is) dependência(s) administrativa(s)?	Estadual
Há quanto tempo você atua como docente na atual Rede de Ensino?	Entre 1 e 5 anos
Há quanto tempo está na atual instituição de ensino em que atua?	Menos de 1 ano
Qual(is) o(s) seu(s) vínculo(s) empregatício(s) atual(ais)?	Contratado/Designado

Transcrição de dados

Caracterização	
1.1 – Identificação	
Codinome: Baixinha	
Idade: 55	Expressão de gênero: Feminino
Município onde atualmente reside: Uberaba-MG	
1.2 – Formação	
Curso	Ano de conclusão/Instituição
(X) Curso Normal em Nível Médio	1984 – Escola Estadual Marechal Humberto Alencar Castelo Branco (Uberaba-MG)
() Normal Superior	
() Licenciatura plena em Pedagogia	
() Licenciatura em Educação Física	
() Licenciatura em Artes	2007 – Centro de Ensino Superior de Uberaba (CESUBE)
() Outra:	
() Aperfeiçoamento	
(X) Especialização	2009 - Especialização no ensino de Artes Visuais/Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); 2009 – Especialização em Gestão Escolar/Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).
() Mestrado	
() Doutorado	
1.3 – Atuação profissional	
Há quantos anos você desempenha a função de docente?	13 anos efetiva no cargo mais 03 de contratos
Atualmente você exerce a sua função de docente em qual(is) ano(s) escolar(es)?	1º ano do Ensino Fundamental, 4º ano do Ensino Fundamental
Atualmente você possui vínculo empregatício com qual(is) dependência(s) administrativa(s)?	Municipal
Há quanto tempo você atua como docente na atual Rede de Ensino?	Entre 11 e 15 anos
Há quanto tempo está na atual instituição de ensino em que atua?	Entre 1 e 5 anos
Qual(is) o(s) seu(s) vínculo(s) empregatício(s) atual(ais)?	Efetivo/Estável

Transcrição de dados

Caracterização	
1.1 – Identificação	
Codinome: Nidinha	
Idade: 58	Expressão de gênero: Feminino
Município onde atualmente reside: Uberaba-MG	
1.2 – Formação	
Curso	Ano de conclusão/Instituição
(X) Curso Normal em Nível Médio	1983 - Escola Municipal Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco
() Normal Superior	
(X) Licenciatura plena em Pedagogia	1993 - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ituverava/SP (FFCL)
() Licenciatura em Educação Física	
() Licenciatura em Artes	
(X) Outra: Bacharel em Direito	2018 - Universidade Presidente Antônio Carlos (Uberaba-MG)
() Aperfeiçoamento	
(X) Especialização – Educação Infantil / Supervisão escolar	1994 - Educação Infantil: a construção do conhecimento pela criança de 0 a 10 anos/Universidade Federal de Uberlândia; (UFU) 2004 - Pedagogia Empresarial/Faculdades Integradas de Jacarepaguá/RJ; 2022 - Direito Processual/Pontifícia Universidade Católica de MG; 2023 - Direito do Agronegócio/Escola Brasileira de Direito.
(X) Mestrado	2004 - Mestrado em Educação: formação de professores/Universidade de Uberaba.
() Doutorado	
1.3 – Atuação profissional	
Há quantos anos você desempenha a função de docente?	38 anos
Atualmente você exerce a sua função de docente em qual(is) ano(s) escolar(es)?	Profissional de Apoio
Atualmente você possui vínculo empregatício com qual(is) dependência(s) administrativa(s)?	Municipal
Há quanto tempo você atua como docente na atual Rede de Ensino?	Acima de 31 anos

Há quanto tempo está na atual instituição de ensino em que atua?	Entre 11 e 15 anos
Qual(is) o(s) seu(s) vínculo(s) empregatício(s) atual(ais)?	Efetivo, estável
☒ Regente de turma - Qual turma? 3º ano	
☐ Regente de aulas/oficinas – Qual oficina?	

Transcrição de dados

Caracterização	
1.1 – Identificação	
Codinome: Vava	
Idade: 37	Expressão de gênero: Feminino
Município onde atualmente reside: Ituiutaba-MG	
1.2 – Formação	
Curso	Ano de conclusão/Instituição
☐ Curso Normal em Nível Médio	
☐ Normal Superior	
☒ Licenciatura plena em Pedagogia	2019 – Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)
☐ Licenciatura em Educação Física	
☐ Licenciatura em Artes	
☐ Outra:	
☐ Aperfeiçoamento	
☐ Especialização	
☐ Mestrado	
☐ Doutorado	
1.3 – Atuação profissional	
Há quantos anos você desempenha a função de docente?	2 anos e meio
Atualmente você exerce a sua função de docente em qual(is) ano(s) escolar(es)?	Educação Infantil - Pré I/Turma de 04 anos.
Atualmente você possui vínculo empregatício com qual(is) dependência(s) administrativa(s)?	Municipal
Há quanto tempo você atua como docente na atual Rede de Ensino?	Entre 1 e 5 anos
Há quanto tempo está na atual instituição de ensino em que atua?	Entre 1 e 5 anos
Qual(is) o(s) seu(s) vínculo(s) empregatício(s) atual(ais)?	Contratado/Designado

Transcrição de dados

Caracterização	
1.1 – Identificação	
Nome: Participante 1	
Idade: 36	Expressão de gênero: Feminino
Município onde atualmente reside: Uberaba-MG	
1.2 – Formação	
Curso	Ano de conclusão
☐ Curso Normal em Nível Médio	
☐ Normal Superior	
☒ Licenciatura plena em Pedagogia	Pedagogia, 2012, UFMG
☐ Licenciatura em Educação Física	
☐ Licenciatura em Artes	
☐ Outra:	
☐ Aperfeiçoamento	
☐ Especialização	
☐ Mestrado	
☐ Doutorado	
1.3 – Atuação profissional	
Há quantos anos você desempenha a função de docente?	11 anos
Atualmente você exerce a sua função de docente em qual(is) ano(s) escolar(es)?	1º ano do Ensino Fundamental
Atualmente você possui vínculo empregatício com qual(is) dependência(s) administrativa(s)?	Municipal
Há quanto tempo você atua como docente na atual Rede de Ensino?	Entre 6 e 10 anos
Há quanto tempo está na atual instituição de ensino em que atua?	Entre 1 e 5 anos
Qual(is) o(s) seu(s) vínculo(s) empregatício(s) atual(ais)?	Efetivo, estável

Transcrição de dados

Caracterização	
1.1 – Identificação	
Nome: Participante 2	
Idade: 43	Expressão de gênero: Feminino
Município onde atualmente reside: Uberaba-MG	
1.2 – Formação	
Curso	Ano de conclusão
☐ Curso Normal em Nível Médio	
☐ Normal Superior	
☐ Licenciatura plena em Pedagogia	
☐ Licenciatura em Educação Física	
☐ Licenciatura em Artes	
☒ Outra: Letras Português Espanhol	2016 – Universidade Federal do Triângulo Mineiro
☐ Aperfeiçoamento	
☒ Especialização	Especialista em Educação Tecnológica e Inclusiva pelo IFTM. Especialista Gestão do Trabalho Pedagógico (Supervisão, Orientação, Inspeção e Administração) pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante – FAVENI.
☒ Mestrado	2019 - Mestre em Educação
☐ Doutorado	
1.3 – Atuação profissional	
Há quantos anos você desempenha a função de docente?	7 anos
Atualmente você exerce a sua função de docente em qual(is) ano(s) escolar(es)?	4º ano do Ensino Fundamental
Atualmente você possui vínculo empregatício com qual(is) dependência(s) administrativa(s)?	Estadual
Há quanto tempo você atua como docente na atual Rede de Ensino?	Entre 6 e 10 anos
Há quanto tempo está na atual instituição de ensino em que atua?	Entre 6 e 10 anos
Qual(is) o(s) seu(s) vínculo(s) empregatício(s) atual(ais)?	Contratado/Designado

Anexo C - Transcrições das Entrevistas Narrativas

Transcrição de dados

1.1 – Identificação	
Codinome: Maria Benedita	
Idade: 32	Expressão de gênero: Feminino
Município onde atualmente reside: Uberaba-MG	
1.2 – Informações sobre a realização da Entrevista Narrativa	
Local: Google Meet	Data:
Duração da entrevista: 13 minutos	
Havia outros presentes no local?	

Entrevista Narrativa: questões exmanentes e imanentes

Pergunta 01 (gravada)
Pesquisador: Discorra como você tem vivido e sentido a sua vida profissional e pessoal no segundo semestre de 2023? Pode pensar com calma e depois responder. Professora participante: Nossa, se eu pudesse descrever, eu descreveria como um caos e uma sobrecarga. Um caos porque muitas coisas atravessaram, além da sobrecarga, né? Então, como não tem como separar muito bem, né, a vida pessoal da profissional assim... virou um emaranhado de coisas. Então, eu diminuí a minha carga horária nesse 2º semestre, que eu achei que melhoraria, mas não melhorou muito não. Eu só consegui perceber o quanto eu estava indo pra além do que eu aguento. Porque agora que diminuiu, eu também não estou aguentando. Então, são muitas obrigações e na escola agora no 2º semestre, a gente está realizando muitos projetos. Então, acabou que eu fiquei um tanto quanto sobrecarregada. Projeto da Consciência Negra, Projeto da Sustentabilidade, enfim, essas demandas que são para além de montar aulas, além de corrigir atividades. Isso ainda porque eu tenho uma carga horária bem pequena, né? Eu tenho por volta de 6 horas de aula por semana e quando eu diminuí essa carga horária, eu adoeci ou, na verdade, estava adoecendo e por isso diminuí essa carga horária. Então, é isso. E o fato de estar ansiosa e com depressão faz com que as coisas tomem uma dimensão muito maior, né? Então, eu fico muito cansada, mesmo pra fazer as minhas coisas do dia a dia, da minha vida pessoal, né? Além das coisas, ainda tem a pesquisa que eu estou desenvolvendo. Eu estou fazendo Pós Graduação também. Pode considerar um trabalho, né? Então, eu tenho que me dividir nessas 3 frentes e vira um caos. Eu não estou dando conta não. Eu estou fazendo as demandas que são mais urgentes e só vou levando. Eu não estou conseguindo nem seguir mais um cronograma. O meu cronograma é sempre separado por coisas que são urgentes ou demandas que aparecem e que eu tenho que entregar com prazos muito definidos. Basicamente isso. Pesquisador: OK, Maria Benedita. E sobre a sua vida pessoal, essas demandas que você tenta conciliar, como são essas demandas que você se referiu? Professora participante: Da vida pessoal tem casa pra manter e aí não falo só de organização, mas manter financeiramente. Como eu saí do trabalho, acabou que eu fiquei ficando com menos dinheiro. Então, tem essa demanda, tem a demanda de relacionamentos e até as coisas que deveriam ser, teoricamente, boas, elas acabam sendo penosas. Por exemplo, sair em um final de semana, porque você acaba ficando preocupado que aquele tempo deveria ser utilizado pra outra coisa, né? Parece que você está perdendo tempo quando você descansa ou qualquer outra coisa assim, que você deveria estar produzindo. Então, é difícil de conciliar. Eu fui diagnosticada com depressão há poucos meses, o que veio até como alívio porque estava me sentindo preguiçosa porque não tinha energia pra mais nada. Aí são todas essas demandas, aí a saúde fica fragilizada, também não só a emocional, mas a física, aí como eu moro

sozinha são todas demandas que eu tenho que dar conta sozinha. Então, não existe nem a possibilidade de não realizar trabalho, qualquer coisa nesse sentido, né? Mesmo ruim, você tem que finalizar.

Pesquisador: Me fala um pouco mais sobre essa sua sensação de deveria estar produzindo quando, na verdade, eu tenho um sono de descanso.

Professora participante: Eu acho que é uma sensação um tanto quanto recorrente no meio que ando de professores, de professores que estão estudando também, né? Fazendo pós, essas coisas, porque a gente começa a achar coisas que a gente faz, por exemplo, se divertir, ir ao cinema, até mesmo limpar a casa, eu sinto que estou perdendo tempo e que eu deveria estar fazendo alguma coisa. Tudo o que eu considero que é produzir mesmo, está relacionado ao trabalho ou à pesquisa e acaba que você se cobra pra fazer sempre produtivo, né? Então, o descanso se tornou um descanso penoso. Você fica com culpa de descansar, de fazer nada. Tanto que o meu maior sonho, ultimamente é: se eu pudesse ter uma semana sem fazer nada. Sem fazer nada relacionado a trabalho. Só levantar, tomar café, existir, tomar um sol, ir no meio do mato, sabe essas coisas assim, que deveriam ser normais? Caminhar um pouquinho... porque também, os finais de semana, você acaba trabalhando. Eu acabo ou trabalhando literalmente, tem sábados letivos ou como durante a semana, eu fiquei com a agenda toda ocupada com o trabalho, eu utilizo o fim de semana pra adiantar outras atividades. Porque na minha cabeça, eu estou adiantando, né? Só que aí, eu acabo não descansando o suficiente. Então, quando começa a segunda, você já começa cansada porque você não usou aquele tempo pra descansar. Você usou o tempo pra fazer outras coisas que você não deu conta de fazer no meio da semana, né? Aí você vai adiantar. Eu costumo montar a aula no domingo porque dou aula na segunda e uma disciplina nova, né? Eu estava acostumada a lecionar. Essa é do Novo Ensino Médio, então, eu não tenho tantos materiais. Por mais que eu tenha poucas aulas, demora pra conseguir montar as aulas e não tem uma ementa tão definida, então, você fica sempre assim, se o que você está fazendo está correto ou não, apesar de não ter um padrão do que é correto. É penoso.

Pesquisador: OK, Denise. Uma última questão aqui, se dentro da proposta dos encontros, vivência, acontecimentos que nós estamos sugerindo, se você tem alguma sugestão de data, de horário? Se poderia manter o formato que está ou se seria um outro formato?

Professora participante: Pra mim, todas as noites são bem tranquilas. Só que pensando no coletivo como o professorado, boa parte mulher, eu acho que se colocar ali 6 horas, 7 horas, sei lá, eu acho que a partir das 7h30 seria melhor porque acaba que as aulas terminam 5h30, né? À tarde... então, até você chegar, fazer comida, preparar o dia, algumas tem filhos, talvez, fosse melhor 19 horas. Aí depende também do tempo de duração, né? Se durar 2 horas, ainda vai. Se durar mais que isso, eu acho que fica tarde pra organizar o dia, né? Pro outro dia de trabalho. Eu acho que essa é uma opção. Uma opção também seria recessos que a gente tem. Eu não sei se a galera vai aderir, né? Mas, é um dia que a gente costuma estar mais tranquilo. Aqueles recessos pós feriados, sabe? E que tem o fim de semana, a gente costuma ficar mais tranquilo e acho que tem alguns vindo por aí em outubro, no Dia das Crianças, no Dia dos Professores, eu não tenho certeza não, de que dia vão cair essas datas. Eu, particularmente, eu prefiro *on line* porque eu, que não tenho carro, o tempo de deslocamento acaba contando muito, né? Até porque você consegue ficar mais à vontade em casa, né?

Pesquisador: Perfeito, Maria Benedita! Muito obrigado, viu!

Professora participante: Imagina! Estou à disposição.

Transcrição de dados

1.1 – Identificação	
Codinome: Baixinha	
Idade: 55	Expressão de gênero: Feminino
Município onde atualmente reside: Uberaba-MG	
1.2 – Informações sobre a realização da Entrevista Narrativa	
Local: Google Meet	Data: 03/10/2023
Duração da entrevista: 12 minutos.	
Havia outros presentes no local?	Não.

Entrevista Narrativa: questões exmanentes e imanentes

Pergunta 01 (gravada)
Pesquisador: discorra sobre como você tem vivido e sentido a sua vida profissional e pessoal durante o segundo semestre de 2023? Professora participante: Só do 2º semestre? Pesquisador: Sim. Professora participante: Eu tenho que me esquecer do 1º, dos anos anteriores. (risos). Pesquisador: Fica à vontade, a narrativa é sua. Professora participante: Tá. Então, o que acontece? Quando a gente chega... eu vou falar uma visão minha, tá, pessoal, profissional. Quando a gente chega no 2º semestre de um ano letivo, enquanto professora alfabetizadora, a gente já está exaurido, né? Parece que todas as nossas forças ficaram lá no começo do ano, porém é a parte mais gratificante quando a gente começa a colher os resultados também que a gente plantou. E, pra alguns, né? Não pra mim. Às vezes, a gente colhe alguns resultados negativos. Mas, esse ano, graças a Deus, eu estou colhendo resultados bem positivos. Hoje mesmo, numa aula de 4º ano, eu tive um feedback de coisas que falamos no começo do ano em história e que ficou gravado pras crianças. E quando fica gravado, você percebe que elas aprenderam o conteúdo, né? Não só gravaram naquela época pra responder uma avaliação, mas que ficou ali plantado uma sementinha na vida deles pra daqui alguns anos. Eu tenho certeza de que isso que ficou gravado foi o que eles produziram e vai ficar na mente deles atéeee... na faculdade, eles vão lembrar: nossa, a gente vivenciou isso. Por outro lado, essa colheita farta foi fruto de muito trabalho e isso, realmente, deixa a gente enquanto pessoa, enquanto família um pouco angustiada porque a gente fica com uma sobrecarga muito grande de trabalho e a gente tem uma cobrança muito grande desses resultados e, às vezes, a gente não é tão valorizado por esses resultados que a gente consegue obter, principalmente, pelo nosso Sistema Educacional; que ele vê muito números. Então, se você tem um aluno ali, eu já vou falar da minha outra turminha do 1º ano. Eu fui participar de um módulo e me cobraram: seus alunos têm que estar alfabético até o final do 3º bimestre. Mas se a gente está fazendo um processo de construção, como vou atingir uma meta que não era estipulada por mim? Não foi estipulada por mim. Aí, eu deixo a minha família de lado, eu deixo a minha vida particular de lado pra poder formular mais atividades, preparar mais atividades em horários que não são distribuídos pra minha grade curricular ali. Então, eu me preocupo um pouco com a mente do professor, a minha mente, como que vai estar no final do ano. (risos) Se eu vou estar aquela professora lá da 1ª foto, toda descabelada, fazendo um monte de coisas ao mesmo tempo ou se vou estar como aquele pessoal na praia, de mãos dadas, vendo o pôr do sol, ouvindo uma boa música. Se eu vou ter tempo e saúde pra participar das atividades de teatro, de dança, de cinema, se eu vou ter esse tempo, se vou ter saúde pra fazer tudo isso. Então, eu

descrevo o meu 2º semestre como um momento que estou feliz pelos frutos que estou colhendo, mas cansada pelas atividades que venho praticando em excesso.

Pesquisador: Certinho. Fala um pouco pra gente ... apesar de você ter especificado, só aprofundar essa preocupação em relação à sua mente no final do ano, por que? Discorre um pouco mais pra gente sobre isso.

Professora participante: Tá. Por que? A sobrecarga de trabalho da gente, enquanto professora regente de 2 turmas, né? Uma de 1º ano e outra de 4º ano, nos 2 turnos, ela é muito grande. Você tem que pensar muito sobre. O como fazer, como chegar nos resultados positivos. E isso, para professores que se incomodam em buscar coisas novas, em fazer diferente faz com que a gente trabalhe bastante, sobrecarrega muito. E aí, como que eu vou ter saúde pra desfrutar de momentos bons? Às vezes, você recebe um convite pra ir ao cinema, aí chega no cinema e você começa a pensar, você esquece um pouco filme e começa: nossa, eu tenho que planejar isso, eu ainda tenho que fazer aquilo, eu tenho uma avaliação pra corrigir, eu tenho que fazer uma nova proposta pra aquele aluno e aí a minha preocupação é essa. Eu sei separar muito. Eu sou uma das poucas que eu conheço, de colegas minhas, que não leva os livros pra casa. Eu fazia tudo na escola quando eu tinha um turno só. Jamais levei serviço pra casa. E agora estou me vendo, todos os dias praticamente fazendo algum planejamento, correção, lançamento de notas ou atividades pra serem impressas, então, isso está me sobrecarregando. Aí a hora que eu falo: vou parar, eu vou levar isso de qualquer jeito, eu não consigo. É o meu jeito de ser, eu sou muito compromissada com as coisas que eu faço, então, eu sofro um pouquinho por isso. E aí, você não tem o apoio de uma Secretaria de Educação que vem e fala: olha, você pode fazer no seu horário de módulo com o seu coordenador. Ao invés de estar lá os 50 minutos com o coordenador, você pode tirar esses 50 minutos pra fazer o seu planejamento. E você não tem essa possibilidade. E é uma cobrança das assessoras, das coordenadoras que estejam ali com você, falando aquilo que, às vezes, você já sabe. Os outros 50 minutos que você tira pra ficar em casa, que é o que você tem livre já está no seu extraclasse. Então, é pouco. Mas, eu acredito que os feriados ajudam bastante também, né? (risos) Quando tem um feriado igual vai ter semana que vem, aí, realmente, eu desestresso, eu vou aproveitar a minha vida, aproveitar a minha família e não me preocupo com nada. Eu me sobrecarrego, às vezes, antes do feriado pra que no feriado, eu nem chegue perto do computador e celular.

Pesquisador: OK, Baixinha. Muito obrigado! Mais alguma coisa que você queira pontuar em relação à sua fala que você acha importante?

Professora participante: Sim. Diovane, quando você projetou aquela frase: quem se importa com os professores? Na minha rede que eu trabalho, eu vejo uma preocupação bem grande em relação aos alunos. Nós temos alguns projetos como CREI que atende os alunos, nós temos Assistência Educando que atende aos alunos, mas ainda não vi um projeto direcionado a não ser o NUPIC; que também não é tão divulgado, que seja direcionado aos professores. Eu acho que isso faz falta. Há uns 2 anos atrás, a gente tinha umas rodas de conversa que era muito bom, mas também era da UFTM, não partia da prefeitura. Então, eu acho que a prefeitura, que é a minha rede que eu trabalho, ela deveria se preocupar um pouco mais com o bem estar do professor. Eu acho que está faltando isso aí. Quem sabe você com seus estudos aí, você pode promover isso pra gente. (risos)

Pesquisador: Bom, a gente vai tentar. Agora pra gente poder finalizar aqui, em relação aos encontros; data, horário, formato, você tem alguma sugestão? Os encontros de Vivência-Acontecimento?

Professora participante: Então, eu sou uma das contrárias à essa forma de conversar. Apesar de facilitar muito, eu acredito que o olho a olho quando você está próximo da pessoa, presencial, ele é muito importante, mas nesse mundo caótica que

a gente está vivendo, de correria, eu sei que eu seria uma pessoa que eles iriam me banir. Sai daqui! Deixa on line. (risos) Mas, esse formato on line é muito importante para isso. Pra ajudar as pessoas que não tem como se locomover muito e tudo mais. Mas, eu acho que vai ser excelente! E eu vou participar de todos agora. (risos)

Pesquisador: A proposta de horários, dia da semana está tranquilo pra você?

Professora participante: Dia da semana está ótimo! Eu acho que no meio da semana é excelente!

Pesquisador: Perfeito, Baixinha! Muito obrigado!

Transcrição de dados

1.1 – Identificação	
Codinome: Nidinha	
Idade: 58	Expressão de gênero: Feminino
Município onde atualmente reside: Uberaba-MG	
1.2 – Informações sobre a realização da Entrevista Narrativa	
Local: residência da participante	Data: 02/10/2023
Duração da entrevista:	
Havia outros presentes no local?	Sim, o filho e a cuidadora dele.

Entrevista Narrativa: questões exmanentes e imanentes

Pergunta 01 (gravada)
Pesquisador: Nildinha, discorra como você tem vivido e sentido a sua vida profissional e pessoal durante o segundo semestre de 2023? Professora participante: Em termos de cumprimento de carga horária na escola; leve, em função da redução da minha carga horária, mas além da sala de aula, o que que eu percebo? Uma sobrecarga muito grande de muito trabalho extraclasse, muitas reuniões, lives, muito papel para preencher, muita coisa bem burocrática que poderia ser reduzida e isso toma muito o nosso tempo e tudo isso impede que a gente descanse, que a gente tenha lazer, que a gente assista um filme, que a gente vá ao teatro, que a gente saia de casa, de maneira geral, né? Até porque você tem outras coisas para fazer. Professor tem uma vida paralela ao trabalho, que é a sua vida pessoal, a sua casa, os seus filhos, os seus familiares, os problemas da sua família, você tem que ajudar a resolver os seus próprios problemas e aí a sua cabeça fica fervilhando, ao ponto de, às vezes, você não conseguir organizar as ideias dentro da sua cabeça, você fica meio perdida, fica meio aérea, fica sem iniciativa, um cansaço físico grande, sem vontade de fazer as coisas, desmotivada para o trabalho, apesar de que nesse semestre eu tenho ficado feliz com o meu trabalho, com o resultado do trabalho com os alunos e isso me deu um prazer muito grande porque é uma experiência nova para mim. Trabalhar com alunos do AEE, especialmente crianças autistas. Então, eu não sei se eu estou fazendo da forma como a Secretaria de Educação pensa, né? Porque o atendimento educacional especializado, ele é individualizado, eu sei que tem um trabalho em grupo, mas eu estou fazendo esse agrupamento de acordo com as minhas crenças e o que eu estou a vivenciar no dia a dia com os alunos. E esse trabalho, ele demora o tempo de cada aluno porque se precisa conhecer esse aluno primeiro, saber das dificuldades, das limitações, principalmente, das dificuldades de convivência com o seu colega e quando você conhece os alunos, até demora, no meu caso, que comecei esse ano, até que você conhece a criança, a própria família, não a sua história porque na primeira entrevista com a família você já conhece a história da criança, mas o saber lidar com aquela criança demora um tempo. E isso demora também para você propor um trabalho com ela. E aí tem uma coisa que é negativa, porque em vez de eu ficar estudando sobre a minha criança, eu tenho que ficar, às vezes, preenchendo relatórios e, às vezes, relatórios muito curtos. Então, se eu faço... eu conhecer essa criança, a história de vida, eu faço um planejamento anual para ela, considerando que eu tenho 50 minutos por semana, porque no início, até esse processo que eu disse, de conhecimento do aluno, da sua história de vida, sua história familiar e tudo mais, ele é demorado, você não conhece em 50 minutos, né? Então, até que você faz todos os procedimentos, aquela anamnese, lê o laudo, lê a pasta do aluno do ano anterior, isso demora um certo tempo e aí você tem um plano para cumprir em que você o ano torna-se curto, mesmo que com a medida que o tempo vai passando... Por exemplo, nós estamos no segundo semestre, agora que eu consegui já colocar duplas trabalhando, trio e até quarteto, mas, tem aluno meu que não consegue ainda conviver com outro colega ao

lado fazendo atividade. Então, assim, tudo isso é moroso, não é de uma hora para outra. E aí, qual é a finalidade de você, por exemplo, ficar fazendo um relatório mensal? De você ficar fazendo um plano de aula mensal? Não justifica porque, eu já tenho todos os registros lá de quais são as dificuldades desses alunos e o que eu preciso trabalhar. E o mais interessante que eu fujo, às vezes, do que eu programei trabalhar porque a aluna ou aluno chega para mim e fala: professora, a minha professora da sala de aula trabalhou, por exemplo, mínimo, máximo, divisor comum e eu não sei fazer, você me ensina? Então, eu vou parar a minha programação e vou ensinar esse aluno. Então, isso precisa ser considerado e eu acho que isso é importante e o resultado, Diovane, tem sido muito bom. Tem sido frutífero para mim, e isso está me trazendo um prazer muito grande, mas, às vezes, eu tenho muita dificuldade em estar fazendo esse tanto de papel, preencher esse tanto de coisa que eu acho que poderia reduzir bastante. Voltando para a vida pessoal, quero dizer primeiro da vida escolar, né? A vida escolar a gente perde o estímulo. Outro dia eu ainda disse, se eu me aposentasse hoje, eu não sentiria falta nenhuma da escola. Se eu pudesse não ir pra escola, eu não iria, apesar de estar gostando muito do que eu estou fazendo, eu não iria porque não é só a realização do trabalho com aluno, né? É a sua realização profissional. E como as coisas acontecem, às vezes, na escola, que mexe com a sua vida particular, mexe com as suas crenças, mexe com os seus valores, com seus princípios, com seus conceitos que você tem relacionados à Educação. E aí nessa mexida, né, que a coisa não flui, é como se você tivesse bloqueada. Quando eu falo, olha, eu não sei se eu estou fazendo certo porque eu estou fazendo assim, quer dizer, o quê? Que eu estou na dependência do sistema, que ele falasse assim, o que eles querem que faça ou não. Aí você percebe o que que a gente também não tem tanta autonomia. Ao mesmo tempo você tem autonomia porque eu estou me sentindo autônoma para fazer isso, você fica com receio de estar indo contra e aí você pensa, então será que eu tenho autonomia mesmo, né? E a própria valorização nossa, não estou a falar nem de salário hoje, que eu acho que a gente, realmente, não tem do que reclamar, a gente não tá ganhando milhões, mas nós não estamos ganhando mal, mas as condições de trabalho, quer dizer, a sala, eu imagino uma sala de AEE completamente diferente daquela que eu vejo lá. Só que a escola não tem espaço. Eu não tenho, às vezes, os equipamentos que eu preciso para trabalhar e eu tenho que me virar. Então, assim, eu acho que existe muitas coisas que nos desmotivam, existem coisas que podem até ser política de governo, mas não, não se tornam prioridades no dia a dia. E aí, o que acontece? A gente com tudo isso, você não tem aí o seu tempo para ter a sua qualidade de vida pra você chegar na escola com muita animação, tanto a questão do cansaço físico, mental quanto as questões do dia a dia da própria escola que te impossibilita, às vezes, de ter uma convivência melhor dentro da própria escola, questões até administrativas, pedagógicas que, às vezes, não correspondam ou não acontecem. Então, são fatores desmotivantes para a gente. E ao mesmo tempo, como você tem essa carga horária que você tem que se dedicar, você perde na sua qualidade de vida, porque quando você está em casa, você quer descansar, aí você não tem tempo com a família, você tem um nível de stress alto que, às vezes, você não consegue conviver bem em função disso, você adquire doenças ao longo da vida de trabalho, você adquire doenças pelo trabalho. E aí o tempo passa e você fala “Meu Deus, que eu fiz da vida?” Então a gente trabalhou, a gente que eu digo, posso dizer todos da Educação, a gente cumpriu o que era preciso fazer por determinação de um sistema, que assim trouxe consequências pra nossa vida pessoal, pra nossa saúde e tudo isso quando você chega numa certa idade, você fala, será que valeu à pena? Mas, você pensa que poderia ter sido diferente e não foi.

Pesquisador: Nildinha, fala um pouco sobre essa questão da redução da carga horária. O que aconteceu para você?

Professora participante: Então, foi aprovada a Legislação para que os servidores que têm filhos com deficiência pudessem reduzir a sua carga horária de trabalho. Isso foi um ganho muito grande para mim em termos de qualidade de vida. Ah, mas sua vida está boa? Agora mesmo, você falou que não tinha qualidade de vida. Eu acho que se eu estivesse naquele ritmo, trabalhando todos os dias, eu não sei como eu estaria hoje, eu não sei, acredito que eu não estaria como eu estou. Então, a redução da carga horária me favoreceu muito porque eu tenho dias que eu posso fazer coisas pessoais que eu não podia fazer antes, inclusive uma compra de supermercado, por exemplo. Né? Isso demora. É farmácia, médico, cuidar um pouco de você, fazer uma atividade física, porque falam da nossa saúde, mas não pensam que a gente tem que ter carga horária suficiente para isso. Porque para você ir para a academia, para você ir para uma hidroginástica, você tem que ter horário, desde o horário que você sai da sua casa, pratica atividade e o tempo te retorno. Então, se você tem uma carga horária integral, que horas que você vai cuidar da sua saúde e você ouve todo dia “Tem que andar pelo menos 30 minutos por dia”, como que você vai andar, né? Então, acho que a redução da carga horária ajudou muito nisso, na questão até da nossa saúde a estar mais próximo dos nossos filhos porque eu fiquei mais de 30 anos da minha vida, eu via os meus filhos a hora que eu saía, que eles estavam dormindo, voltava à noite, eles estavam dormindo de novo, porque eu precisava trabalhar 3 períodos. Então, você perde até na relação com a sua família e isso não é justo porque a vida passa aí você não conviveu com os seus filhos. E, às vezes, você acha que você conhece seu filho. É desse jeito, se perguntar qual que é a cor preferida do seu filho? Às vezes, você não sabe porque você teve tempo para conversar, para estar com ele, para ter lazer com ele? Não. Aí o filho fica adolescente já vai estudar fora. Volta, já vai morar em outra cidade. E aí, que tempo que você passou com seu filho? A gente foi lesado de estar com a nossa família porquê? Devido à como esse sistema educacional está estruturado e o pior de tudo que eu vejo quer dizer, 38 anos de profissão, em momento algum houve essa preocupação com a nossa saúde no sentido de favorecer com que a gente tivesse esse tempo para isso. Não é nem questão financeira, porque a preocupação é cumprimento de carga horária. É a sua carga horária curricular e extracurricular. Se você está bem de saúde ou não, se você tem problemas familiares ou não, se você tem lazer ou não é problema seu. Então, eu uso muito esse termo que a gente é escravizado. E a aprovação dessa lei contribuiu muito, sim, mas não é isso que eu acho que faz a diferença. Isso ajudou, mudou a vida dos servidores, que se encontram nessa situação? Sim, só que existe milhares de professores que não tem filhos especiais que estão se matando e ninguém está pensando neles, ninguém pensa, só fala o que precisa ser feito, precisa de caminhar, precisa de tomar água, preciso dormir 8 horas, precisa disso, precisa, todo mundo sabe. E aí, quais as condições para isso? E tudo isso está vinculado ao trabalho porque se o trabalho suga, a nossa carga horária que o dia só tem 24 horas, a semana só 7 dias e no mês 30, 31 dias ninguém está preocupado que eu preciso essa carga horária pra cuidar de mim, isso reflete no meu trabalho, que eu vou mais cansada, a minha produtividade não é a mesma. Tem os cursos de Formação, eu vou. Meu poder de concentração e atenção vai ser o mesmo? Não vai. Você não dorme o tanto que você está dormindo, você morre de trabalhar, você chega em casa, você tem esses afazeres domésticos, como você vai concentrar no curso? Como é que você vai estudar? Alguém tem ânimo para isso? Então, essa é uma questão gravíssima que precisa ser repensada. Não é só encher o professor de carga horária para ter um salário melhor. Não é só isso, é além disso. E essa lei já era para ter sido aprovada há muito tempo, porque a nível Federal ela já existe há bastante tempo. E somente agora que foi aprovada com a luta, união aí de quem tem filhos assim. Então, assim, a gente tem que agradecer, claro, foi muito boa, está sendo muito boa, foi um ganho para nós, mas nós não podemos pensar só nós, em nós, temos que pensar na nossa classe que está abandonada nesse sentido, embora tenham aí muitas pesquisas sobre a questão da saúde do professor. E aí estão levando aonde também? Por que? O sistema leva em

conta as pesquisas que estão sendo realizadas? Não sei, acredito que não. O sistema, ele planeja a sua política pública e as suas políticas e vai naquele ritmo, naquele embalo para cumprir e pronto, acabou. Não olha para os lados. Não olha para as pessoas. Isso, isso é o que está faltando e não é vitimismo, tá? Não é. É uma análise que eu faço, 38 anos de profissão, é uma caminhada boa. Então, assim, eu penso no outro, sabe? Eu penso no que eu vivo, no que eu vivi e penso no que as pessoas estão vivendo. E é de dar dó. Então, assim, não estou a dizer isso no sentido de piedade, de ser vítima, não, não é isso. É que eu vejo que é uma questão muito séria que os governantes precisam pensar e repensar. Precisam ter aí uma criatividade muito grande para buscar respostas para tudo isso, para buscar, para apresentar propostas para essa situação. Porque do jeito que está, não pode continuar, mas, por outro lado, talvez eu seja um pouco pessimista porque eu não vejo preocupação dos governantes com relação à nossa saúde. Com relação ao respeito, ao respeito da sociedade para com o professor. A gente viu aí essa onda de violência, agora parece que deu uma amenizada, ninguém se falou mais nada de nisso, os professores estão aí vulneráveis, não é porque não está acontecendo com tanta frequência que a gente não está sujeito a isso. Então, eu não vi nenhuma proposta de mudança na estrutura das escolas em termos físicos, em termos de pessoas, de qualificação de pessoas para estar lá preparada para enfrentar uma situação de extrema violência. Então, assim, fazem um barulho tão grande com tudo, mas quando você põe na peneira, não sobra nada. O que é que sobrou disso? O que sobrou dessa onda de violência? Dessas agressões? Desses assassinatos na escola? O que sobrou? Não sei se eu estou mal informada, mas não vi nada. Quando você vai pensar também nos alunos, teve aí a pandemia devastou todo o mundo, devastou a Educação, que é que houve de diferente para recuperar esses meninos em termos pedagógicos, em termos de aprendizagem mesmo? Não vi. Às vezes, projetos muito simples que não estão mudando, não estão contribuindo para que esse menino aprenda, evolua mais. Não vi, não vi nada disso. Você está assustado comigo, estou muito pessimista? (risos)

Pesquisador: Não, só escutando mesmo. Aqui você já falou muitas coisas que eu iria te perguntar. Só tem mais uma pergunta aqui. Mais alguma coisa que você queria falar?

Professora participante: Se a gente for pensar, Diovane, a gente vai tendo coisas para pontuar, mas é isso. Eu acho que uma questão importante que ajudaria muito a melhorar a vida do professor, a melhorar mais a Educação é a questão da gestão, tanto a gestão a nível de sistema quanto a gestão escolar. Anísio Teixeira dizia lá atrás, que o problema da Educação é a gestão. E eu digo que continua sendo porque os gestores, os criadores, os implementadores das políticas públicas são gestores. Eles têm que ter uma gestão eficiente para colocar essa política em prática. Os diretores de escola têm que ter a competência para colocar essas políticas dentro da escola. E aí, o que eu vejo? Eu não estou falando de política, de governo não, sabe, Diovane, porque eu trabalhei no governo e eu estou colocando, inclusive, o período que eu trabalhei de que eu estive dentro da secretaria, do período que eu fui diretora de escola, professora, coordenadora pedagógica e tudo mais, então tudo isso que eu falo, eu falo baseado na minha vida profissional, que eu vivi durante todos esses anos, sabe? Então, a gente precisa ter uma gestão diferente do que está aí, gestores bem preparados, sabe? Gestores assessorados. Eu penso que o gestor precisa ser assessorado dentro da escola, não é porque ele prestou um concurso e passou que ele vai conseguir desenvolver as políticas que o município está propondo ou que ele vai conseguir ir além daquilo que ele vai conseguir colocar, por exemplo, em prática aquilo que ele pensou no plano de gestão quando foi candidato, ele apresentou aquele plano para a comunidade. E aí não há, não que eu saiba, talvez seja ignorância minha, eu não sei se há um acompanhamento desse plano de gestão por parte da Secretaria no sentido de ajudar esse diretor a implementar as ações que ele propôs,

não sei se existe. E até porque esse projeto do diretor, ele pode ter outro caminho diferente, porque as coisas acontecem, as coisas são resolvidas, ou as coisas não são resolvidas e é preciso dar um novo direcionamento. Então, não vejo tanta importância esse plano de gestão, ele foi mais para cumprir uma formalidade. Quando eu vejo o projeto político pedagógico também fico pensando... Hoje eu vejo como um instrumento burocrático que que é feito para cumprir uma determinação, não vejo os professores mergulhados nele, eu não vejo a escola trabalhando em cima dele. Então, assim, vejo um Conselho de Classe, totalmente, ultrapassado. O mesmo Conselho de Classe lá de trás, você fica vendo agora nas escolas. Então, olha, olha que coisa. Quantos anos se passaram, quantos gestores diferentes, com formação diferente, com crenças diferentes, com conhecimentos diferentes e as coisas não mudam. Por que as coisas não mudam? Não mudam. E aí quando eu olho pra Secretaria de Educação, que eu vejo o que está sendo feito...e agora nessa gestão, eu não posso nem falar muito, não acompanho muito de perto...Eu vejo organograma de Secretaria o mesmo, às vezes, muda o nomezinho outro, as ações, as mesmas ações, os assessores que eu via como um papel de fiscalizador, fiscalizar aquilo que a gente, coordenador pedagógico fazia. Não precisa, não precisa. Assessor tem que assessorar, tem que buscar soluções junto com as pessoas da escola, senão, não precisa de assessor. Por que qual que é o suporte hoje, e hoje, vamos dizer de uns tempos atrás também, da Secretaria para as escolas? A Secretaria direciona os projetos ou as coisas precisam ser feitas e cumpridas. Acho que nessa gestão teve até um pouco mais de liberdade, teve menos projetos. Nas gestões anteriores eram projetos demais para a escola cumprir e não era o projeto que a escola queria ou necessitava ou precisava. Eram projetos que eram determinados para cumprir. Mas, qual a relevância desses projetos para aprendizagem dos alunos? Para o desenvolvimento do professor? Aí oferecemos diversos cursos de formação, então a política pública de agora de formação de professores muda isso, muda nome, muda aquilo, mas no fazer, a mesma coisa, a mesma coisa e você vê que não evolui nada. Formação Continuada em serviço hoje, não só hoje, vem vindo durante todo esse histórico aí... Ela tem um nome de Formação Continuada em serviço ou na escola, o nome que quiserem dar, mas a proposta filosófica dela não é isso, não é o que tá acontecendo aí, não tem uma sequência, não tem uma continuidade, não trabalha o que é principal, que é aprendizagem do aluno. Mas eu não estou nem falando de teorias, não estou falando de teorias, estou falando da praticamente de estudar aquele caso daquele aluno e saber o que fazer com ele para ele melhorar a sua aprendizagem, mas aí você concorda que o aluno não é prioridade? Porque quando eu estudo Ideb, quando estudo sobre avaliação, currículo, planejamento, estou estudando a teoria. Eu tenho que estudar o meu aluno, a escola tem que estudar os seus alunos, a escola não tem lá o levantamento dos alunos que estão no nível crítico e muito crítico? Que que as escolas estão pensando? O que que a Secretaria está pensando em fazer com esses alunos para melhorar a aprendizagem para que o resultado Ideb seja real? O que fazer com essas metas de aprovação? Passar menino sem saber? A questão da inclusão. Ah, o menino não pode ser reprovado a não ser que tenha um laudo médico, ou seja, o médico está mais capacitado para falar que esse menino aprendeu ou não do que eu, professora. O aluno da inclusão, no meu entendimento, o tempo curricular dele é diferente do aluno de sala, dos ditos "normais". Como que um aluno que não está alfabetizado, por exemplo, ele está lá no sexto, sétimo ano, ele não está nem alfabetizado e está estudando inglês? Ele não estuda inglês, esse currículo tem que ser o mesmo? O currículo não pode ser o mesmo, o currículo tem que ser diferenciado. E aí eu vou empurrar esse menino, quer dizer que a escola é só para falar que a escola é acessível a esse aluno? Então, tem o professor de apoio, que é que é uma proposta muito boa, um atendimento domiciliar, hospitalar, o AEE e tudo mais e são propostas boas? São. Tá, mas e aí, eu vou trabalhar com aquele aluno, ele aprendeu ou não, ele tá mudando de ano escolar e a hora que ele chegar no nono ano ou ele vai para o ensino médio e aí eu não sei como

é que é o atendimento no ensino médio, mas eu quero saber o que é que ele aprendeu? Então, eu penso que precisa ter um currículo diferenciado, que precisa rever o tempo escolar desse aluno porquê do jeito que está, a gente está cumprindo uma formalidade, cumprindo uma política pública ineficaz do ponto de vista de resultado. É talvez até muito agressivo, sabe, Diovane, falar essas coisas que eu estou dizendo, mas eu acho que para tudo tem uma resposta, tem uma solução, basta querer. Eu, em momento algum, estou falando de dinheiro aqui. É lógico que depende de dinheiro assim, quando eu questiono questão da falta, às vezes, de equipamento de um espaço físico adequado envolve dinheiro. E aí, qual é o comprometimento dos governos com essa proposta política de educação inclusiva garantido em lei, a política do governo federal, estadual, municipal, qual é o compromisso real, verdadeiro? A alfabetização, porque é que a gente não consegue alfabetizar até 8 anos? Por que? Ah, quantos cursos de formação já tiveram e quantos tem ainda cursos de alfabetização específicos para professores alfabetizadores? Por que não muda? Será que também não precisa rever esse currículo? Será que, às vezes, o currículo não está tão extenso e aí está se perdendo? Será que a forma de trabalhar que não está correta? O que é que está errado? Cadê as respostas para as perguntas? O que é que está errado? E aí nós temos professores da rede municipal que são mestres e doutores, são pesquisadores. Por que não aproveitar esses professores para fazer esse tipo de pesquisa para trazer respostas do que pode ser feito para estes alunos que chegam lá no nono ano, mal lendo e escrevendo? Quando eu tenho aluno lá na minha sala de AEE, aluno do sexto, sétimo ano, que é uma questão de alfabetização e que, às vezes, com 50 minutos, 100 minutos trabalhando com ele, ele já consegue aprender alguma coisa, eu fico pensando “E se ele tivesse um tempo maior? E se o trabalho de sala de aula fosse diferente, fosse focado nesses alunos?” E assim, tem muitas mudanças muito modismo também, né? Antigamente os meninos eram bem separados 5º A, 5º B eram separados por notas, porque a nota também não queria dizer muito o nível de desenvolvimento. Não queria não, não quer, né? Fizeram separar e depois não, não pode porque é o seguinte, tem que ter diversos níveis de conhecimento porque a construção do conhecimento ela é coletiva, acredito nisso também. Ela é coletiva e um vai ajudar o outro e um vai ensinar o outro. Concordo, mas o professor, ele vai conseguir montar 3, 4 planos de aula diferente, desenvolver propostas e estratégias, utilizar recursos diferentes na sala de aula, sozinho, sem um apoio? Não vai! Então, ou eu penso que a gente poderia colocar um professor auxiliar pro professor regente, mas que talvez fosse sobrecarregar os cofres públicos porque tem questão financeira que tem que ver questão de orçamento, dinheiro e tudo mais ou eu, realmente, classificar esses alunos para facilitar o trabalho do professor porque eu vejo o resultado. Alunos podem construir coletivamente o conhecimento, mesmo que aquela sala esteja num nível diferente da outra, a partir do momento que o professor estimula e traz novas informações, novas formas de trabalhar na sala de aula com esse aluno. Porque se o professor não trouxer, pode estar numa sala heterogênea, com aluno com conhecimentos diversos que também não muda muito. E aí eu me lembro, sabe que antigamente, quando eu comecei, a coordenadora dizia assim, olha, não pode colocar cartaz na sala de aula de moranguinho, de uva porque os nossos alunos não têm acesso a esse tipo de alimento. Hoje a gente pensa diferente, que ele precisa conhecer, saber que existe um morango, saber que existe uma uva e tudo mais. E aí a gente vai seguindo o que é que o sistema vai impondo para nós até as suas crenças e você não faz aquilo que você acredita e, às vezes, o que você acredita está mais certo que o que o sistema impõe. E, claro, não estou a falar que o sistema esteja completamente errado, mas eu acho que precisa repensar tudo isso e ter uma maior flexibilidade para o professor, para o coordenador nessa formação de turma, sabe nessas análises, a escola ela poderia organizar suas turmas de acordo com o que eles quisessem, da forma que eles achassem que estivesse correto. Eu não sei se tem alguma determinação de Secretaria ou não, não sei. Eu sei que eu acho que precisa pensar se eu vou trabalhar com salas heterogêneas e

entender que esse professor tem tempo, materiais, tempo selecionar material, de pensar em dinâmicas, em estratégias diferentes para atender 3, 4 tipos de alunos de acordo com o que eu acredito, com a minha experiência, isso é impossível. Isso é responsabilizar o professor por um insucesso. Por que aponta o dedo pra onde? O professor não dá conta. Ah, existem mil cursos de Formação e o professor não dá resultado com os seus alunos. É fácil falar isso, mas cadê o estudo da própria Secretaria, dos assessores, analisando a prática desse professor? E não só a prática vai apontar o dedo do que ele está fazendo, o que ele precisa fazer para trabalhar daquela maneira. Usar aqueles recursos? Aplicar aquela dinâmica que ele pensou? Então, eu preciso considerar fator, o fator tempo é uma coisa muito importante em tudo que a gente está falando da Educação. E tudo isso que eu estou falando cai no quê? Na gestão. Nossa, vou falar muito. Está bom, vamos ver, eu vou pensando e falando, sem lembrar do português se está certo, está errado.

Pesquisador: Tá tudo tranquilo. Olha, mas em relação agora a uma última questão, sobre os nossos encontros, os Encontros Vivências e Acontecimentos. Você tem alguma sugestão do dia e horário para que isso aconteça?

Professora participante: É à noite, não é? Então, eu prefiro na quarta-feira.

Pesquisador: Às quartas-feiras. Às quartas à noite?

Professora participante: Isso, segundo a gente não pode porque nós temos Formação Continuada. Terça é um dia bem corrido assim para mim, então seria quarta ou quinta, sexta para mim não teria problema, mas como o trabalho envolve outras pessoas, as pessoas, às vezes, têm compromissos, até às vezes com as próprias famílias.

Pesquisador: OK, obrigado.

Professora participante: Às ordens, sempre a sua disposição, eu que agradeço você.

Transcrição de dados

1.1 – Identificação	
Nome: Participante 1	
Idade: 36	Expressão de gênero: Feminino
Município onde atualmente reside: Uberaba-MG	
1.2 – Informações sobre a realização da Entrevista Narrativa	
Local: Google Meet	Data: 02/10/2023
Duração da entrevista: 14 minutos.	
Havia outros presentes no local?	Não.

Entrevista Narrativa: questões exmanentes e imanentes

Pergunta 01 (gravada)
Pesquisador: Discorra como você tem vivido e sentido a sua vida profissional e pessoal no segundo semestre de 2023? Pode pensar com calma e depois responder. Professora Participante: Não precisa. Eu acho que não só no 2º semestre, no 1º ...na questão profissional, nós que somos professores, o 2º semestre é mais puxado, né? A gente está um pouco mais cansado, mais saturado da rotina. Pelo que eu percebi, né, nas imagens que você mostrou, que é a respeito da qualidade, né? De vida do profissional também, da área da Educação, né? Realmente, eu me sinto um pouco cansada, sem tempo pro lazer, né? A gente acaba que traz muita atividade da escola pra casa e a gente acaba não tendo um tempo apropriado nem pro lazer e nem pra aprofundar, especializar profissionalmente, né? Então, é cansada. (risos) Pesquisador: Certo. E quando você fala, não apenas no 1º semestre, mas também no 2º semestre (falha o áudio) Professora Participante: Sim... você se refere só aos professores ou geral? Eu, por mim, o 1º, a gente meio que inicia, né? A questão de turma nova, adequação, adaptação dos alunos com o professor, o professor com os alunos, a questão das metas que a gente tem que cumprir, né? Que a gente sabe aí desde o começo do ano... então, o 1º é a questão da gente estar querendo se adequar à turma, né? Da melhor forma, da melhor didática com aquela turma. Aí o 1º é pra isso. O 2º é porque a gente está mais cansado mesmo do desgaste, né? Que hoje, a gente sabe que nas escolas, na sala de aula não é só o aluno, né? Tem as famílias, coordenação, gestão, aluno, inclusão, isso tudo acaba sobrecarregando o professor que está ali à frente, né? Pesquisador: E quando você fala dessa questão da qualidade de vida do profissional, essa questão do lazer, traz um pouco mais pra gente sobre isso, dentro desse contexto que você tem vivido. Professora participante: Eu vou falar um pouco do contexto. Eu não acho que a questão da Educação privada seja da maneira... não sei, eu nunca trabalhei em escola particular e nem no Estado, mas por comentários... e da rede pública, a gente sabe que é... municipal, bastante exigente com a questão da formação profissional, né? Muitas lives pra participar, muitos cursos, né? Além do serviço que a gente traz, a gente tem as nossas horas de trabalho em casa e o desgaste do trabalho presencial ali, né, do professor. Então, acaba que no final de semana a gente tem trabalho a fazer em casa, durante a semana a gente tem curso, a gente tem as formações e aí fica a desejar as nossas horas de descanso com a família, com o lazer e a questão salarial também, que não nos permite isso, né? Pesquisador: E quando você fala dessa sua questão da vida pessoal, profissional ainda no 2º semestre, o que você tem sentido que tem mais se destacado quando você faz essa comparação entre o 1º e o 2º?

Professora participante: A questão do percorrer, né? Eu acho que tanto os alunos, com o passar dos meses, eles estão mais cansados, então, eles estão mais agitados, com a concentração menor. A questão do tempo de atingir as metas, né? As habilidades que já estão mais curtas, então, a gente sente essa pressão. Então, eu acho que é a questão mesmo da pressão psicológica, né, pro professor.

Pesquisador: Mais alguma coisa que você queira acrescentar nisso e que você acha importante?

Professora participante: Então, o que eu sinto e percebo nas escolas também, uma coisa que está deixando os professores um pouco frustrados na questão profissional mesmo, na questão da inclusão. Porque a inclusão deve existir, né? Ela está aí, mas a gente não se sente, totalmente, capacitado. Tanto o professor regente quanto o professor de apoio. Eu já passei tanto como apoio e como regente, pela minha experiência é uma certa frustração que está acontecendo porque, às vezes, a gente não tem a capacitação, né? A melhor capacitação pra atender esses alunos. Aí envolve, às vezes, a frustração da família, a frustração do professor, uma má pra qualidade pro aluno também, né, do nosso serviço que está sendo prestado ali. E eu acho que é geral. Até a gestão da escola em si se sente frustrado, né? Porque é uma inclusão que a meu ver é superficial um pouco, né? De fato, ela não está acontecendo, né? Nem para o professor e nem para o aluno.

Pesquisador: Quando você fala da questão da inclusão não estar acontecendo para o professor, o que seria?

Professora participante: Da questão que por mais que a gente se esforce, às vezes, não achar que está fazendo o melhor, né? Que está conseguindo atender mesmo, de forma efetiva, a necessidade daquele aluno. Não que seja por uma má vontade ou por não acreditar na inclusão, eu super valido a inclusão, mas na questão que se você for parar pra pensar e observar, 80% dos profissionais; apoio ou regente, que não tem a capacitação adequada, né? Se a inclusão vai acontecer e acontece, eu acho que deveria, pelo menos, os professores de apoio ter a capacitação necessária. Mínima necessária pra atender, né?

Pesquisador: Uma última pergunta, Participante 1. Em relação aos nossos encontros de Vivência-Acontecimentos aos quais estamos propondo, você tem alguma sugestão pra que eles possam acontecer em relação aos dias, horários, formato?

Professora participante: Eu gosto muito da roda de conversa, da troca de experiências, né? Eu acho que é o ouvir ali, trocar as experiências que a gente consegue um debate saudável que a gente consegue perceber as falhas e onde nós podemos melhorar no que aflige a todos ali, né?

Pesquisador: Em relação ao horário, dia, ao formato, você acha que está tranquilo assim ou sugere algum outro?

Professora participante: Pessoalmente, eu acho que é mais proveitoso você estar ali pessoalmente porque virtualmente, acaba que a gente perde alguns pontos da conversa e pessoalmente, você aproveita mais. Virtualmente, alguém acaba desligando a câmera e vai fazer alguma coisinha, até mesmo pela rotina. Sábado, eu acho que é o final de semana que o professor não quer fazer, né? Ele quer pra ele, ele quer aquele dia. À noite está todo mundo cansado também e tem a rotina de chegar, preparar uma janta (risos), questão de filhos, família.... eu acho que está bem complicado (risos), mas eu acho válido que seja um dia de semana mesmo e presencialmente pra quem puder, né? Se não puder, que seja on-line. Eu acho que a maioria sempre opta por ser on-line por estar no conforto de casa, não ter que se locomover, né? Filhos, as obrigações caseiras, então, todo mundo meio que opta. Agora, a questão funcional... eu acho que funciona, realmente, presencial, né? É mais proveitoso.

Transcrição de dados

1.1 – Identificação	
Nome: Participante 2	
Idade: 43	Expressão de gênero: Feminino
Município onde atualmente reside: Uberaba-MG	
1.2 – Informações sobre a realização da Entrevista Narrativa	
Local: Google Meet	Data: 02/10/2023
Duração da entrevista: 27 minutos.	
Havia outros presentes no local?	Sim, os filhos.

Entrevista Narrativa: questões exmanentes e imanentes

Pergunta 01 (gravada)
Pesquisador: Discorra como você tem vivido e sentido a sua vida profissional e pessoal no segundo semestre de 2023? Pode pensar com calma e depois responder. Professora participante: Ah, eu entendo que das figuras que passou, a que mais parece comigo é a primeira, que é eu fazendo um monte de tarefa ao mesmo tempo. E aí a gente não sabe... é igual a gente mesmo fala, quando a gente faz várias tarefas ao mesmo tempo, uma outra pode ficar prejudicada, nem todos vão ficar com a repleta qualidade que ficaria. A segunda imagem que representa também a minha vida, eu acho que a quarta; que é a professora dando o livro pro menino fazer tarefa. E aí uma outra mão por trás com vários livros, escrito: feriado, sábado, domingo, essa também me representa também. Porque, às vezes, eu consigo fazer uma, mas sabendo que tem vários já me esperando. E o que eu gostaria de fazer seria a penúltima que está toda família reunida em volta de uma mesa e parece que todo mundo está pleno, calmo, tranquilo, que eu até consigo reunir com a minha família, mas eu sempre pensando “Nossa! Estou aqui, mas tem isso para fazer, aquilo para fazer”. O que eu vejo aquela imagem é que ela tem um tempo com a família dela e parece que ela está plena ali, está todo mundo pleno, todo mundo vivendo aquele momento. Coisa que muitas das vezes não acontece comigo. Uma outra também, que eu acho que eu gosto muito e que tem muito tempo que eu não faço, acho que é antepenúltima, que a pessoa está vendo uma peça, parece um musical, mas pode englobar também uma peça de teatro, alguma coisa nesse sentido. Eu acho que nós, todos os educadores, já vêm com uma dificuldade de acúmulo de serviço bem antes da pandemia. Eu já acredito que acontecia antes. A pandemia veio para piorar a nossa vida. Por que que acontece? Durante a pandemia, eu no primeiro ano eu não trabalhei. Eu trabalhei só no segundo ano, quando o integral voltou no Estado, porque eu sempre fui professora do Estado, eu nunca trabalhei como professora regente na prefeitura. Na prefeitura tenho cargo de gestão, então imagino também que na época da pandemia foi muito turbulento porque tudo passava pelas coordenações primeiro, mas eu vejo que, depois da pandemia, as pessoas parecem que algumas coisas elas tentaram voltar ao normal, mas a Educação, acho que na verdade piorou. Eu tinha uma esperança muito grande de que a população visse o tanto que o professor era importante aquele momento porque muitos não davam conta de ensinar os próprios filhos fazer tarefa e o governo também tirou a nossa autonomia, o pouco que a gente tinha... porque o aluno podia, por exemplo em Estado que era a minha realidade... Não estou falando da prefeitura e nem do Federal, porque não são lugares que eu estava naqueles momentos, apesar que eu estava no Federal como aluna e eu tinha minhas aulas normais on-line, tinha que entregar meus trabalhos nas plataformas tudo, mas é uma realidade diferente, Federal, tanto IF que são os institutos, tantas Universidades têm uma realidade diferente do município, do Estado. O Estado bastava que o aluno escrevesse o nome dele no material e entregasse, ele não precisava de responder nenhuma questão. E o governo, no começo ele foi muito criticado porque teve vários erros gramaticais, em questão, por exemplo assim, o ensino médio, aquela questão era de Biologia, ela estava junto com a de Física até

essa questão mesmo quem montou o material. E isso prejudicou também a gente porque aquele aluno que queria levar a sério ele fazia, ia lá na internet, tinha os professores que explicavam na internet, tinha as aulas on-line, tinha o próprio canal do Governo, mas se você chegar numa escola hoje do estado e pedir para ver os PETs da época “Vou fazer um trabalho, quero fazer um trabalho com os PETs e tal”. Você vai ver que 80 ou 90% ou até algumas escolas, 100%, os alunos só assinaram e entregavam foram poucos que te fizeram realmente. Então, isso prejudicou, porque o Governo mostra para a população que o professor ele é só mais um, ele não é importante no processo. Porque se eu vou lá, entrego o material, eu não estou nem aí se o aluno fez ou não, se ele copiou da internet, se ele só assinou o nome dele e eu validei, então, eu desmoralizo aquele profissional que está ali para fazer correção, para criar. Eu não sei como que foi o processo da prefeitura. Eu tinha um filho naquela época na prefeitura que eu tinha que eu ir lá, só que ele era do maternal, buscar o material, tentar fazer com ele. Todo dia a professora estava on-line no grupo da 7 da manhã às 11. Qualquer dúvida que eu tinha, eu tinha que perguntar para ela. Só que no momento, no 1º ano eu não fiz, porque ele estava indo no berçário, maternal 1. Ele estava no maternal 2 quando a gente começou a pegar as atividades e fazer. Às vezes, por eu estar terminando o mestrado, está dando aula on-line que você tem todo um preparação, porque como eu não comecei ali no início da pandemia, eu entrei no outro ano, eu tive um pouco de problema. Então tudo que o pessoal passa no começo estava passando já quando todo mundo já estava bem, eu estava começando. Às vezes, eu não fazia junto com a professora, fazia no final de semana e levava, mas eu via que foi corrigido porque no final do ano a professora fez tipo um portfólio e devolveu para a gente. Mas, o Fundamental eu não sei como é que foi. Mas eu acho que o Brasil não é um senso comum, pode falar assim “Ah é demagogia? Não”. Eu sou educadora e eu acredito que o país só vai melhorar, só vai para frente quando a gente realmente acreditar que a educação é um caminho. Porque outros países, aconteceu isso e quando aconteceu foi legal. O pessoal viu que realmente, a gente vê quando o país leva a sério a Educação, ele muda, ele cresce. Ele pode ser pobre financeiramente, mas ele cresce. A gente tem o exemplo de Cuba, que não é um país rico, mas como Educação e como... pessoas de senso crítico são gigantes. A gente vê também que outros países, como a gente é um pouco fechado, mas o oriente, a gente vê que também eles dão muita atenção à Educação. Então, a gente vê que enquanto o Brasil não levar, realmente, a sério, a gente não vai é sair desse lugar que a gente está. E outra coisa que eu acho muito sério também. A gente vê vários, igual o ano passado teve um grande, eu esqueci o nome da Educação agora. É um formato que tem nos Estados Unidos que o pai quando tem a criança, tem um dos pais que é formado, superior, ele não precisa frequentar a escola, mas que a própria família vai ensinar. Eu acho que o Brasil está muito novo, ele não consegue entender o tempo integral, a Educação integrada, para trazer esse tipo de educação para o Brasil. Porque se a gente pensar tanto que a Educação integrada, ela é linda, ela é linda e poderia formar nossos alunos, alunos críticos, realmente, eles não levam a sério. Então, eu fico pensando, como que é vai fazer essa questão do que a gente fala, querer copiar as coisas? Eu acho que a gente tem que parar com isso de querer copiar, porque a educação na Inglaterra dá certo, beleza, mas sabe o que está lá... Porque, por exemplo, se a gente quisesse tanto que a nossa Educação fosse igual a de fora do país, a gente usava Paulo Freire, que todo o resto do mundo usa, menos o Brasil. Eu mesmo fiz Letras, eu não li um texto do Paulo Freire em Letras, sendo que tem muitos textos, que seria importante para o curso de Letras. Aliás, por qualquer educador. Então, eu acho que a gente tem que pensar muito, a gente tem que ser mais otimista, começar do zero, vamos. É inadmissível uma pessoa sair do 3º ano do colegial, Ensino Médio – na minha época era colegial – e não saber ler e escrever, não saber formar uma frase correta, correta mesmo assim com verbos, substantivo, predicado. É complicado isso e aí querer ter uma Educação só por ter? Para nós, o Brasil hoje é um país de nível alto de não ter mais analfabetismo. Não, a

gente tem um nível altíssimo de analfabetismo funcional, que é aquele que se passou pela escola 10, 12 anos, mas não sabe fazer uma interpretação de texto. Então, a gente tem que pensar muito nessa questão de Educação. A Educação é muito ampla, eu assim eu vou abrindo, vou falando sobre um monte de coisa, vou trazendo um monte de problemática (risos) porque para mim, eu não escolhi a Educação porque era uma faculdade que eu conseguia pagar, que eu queria sair do comércio, não. Eu sempre, quem me conhece sabe, eu já até contei essa história, várias vezes, eu brincava de escolinha sozinha, porque eu achava o máximo, eu queria ser professora e eu era a professora, eu era aluna, eu era diretora, ninguém gostava de brincar comigo porque eu só brincava de escolinha. Então, eu não me vi e nem me via em outro lugar. E eu acho muito triste a gente passar por Universidades tão rigorosas e a gente não consegue chegar lá na nossa base, onde a gente vai trabalhar, ou no caso a gente já trabalha. Não consegui colocar em prática, porque os governos, ao mesmo tempo, é um lugar muito evoluído, com teorias maravilhosas, que é a Universidade, mas quando você vai colocar lá embaixo, os governos te travam, que você vai falar assim, “Ah, eu vou dar uma aula diferenciada”. Eu mesmo estou tendo um problema com alunos porque a professora não passa tarefa para casa. Como coordenadora, eu estou tendo que responder por que a professora me passa a tarefa para casa. Porque que, às vezes, o professor, ele tem uma metodologia diferente. Isso assusta, as pessoas não estão preparadas. E aquele professor que tem a metodologia diferente, aquela professora que não passa tarefa, isso quer dizer que eles não trabalham? Que eles não dão aula? Às vezes, as aulas dele é muito melhor que aquela que passa a tarefa, que tem matéria tradicional, mas é até aí, a nossa população não está acostumada. Se o caderno não estiver cheio, tudo bem, o professor não dá aula. Aí você vai lá pro ensino, pro integral, nossa, mas a professora deu um monte de atividade, a matéria dela, não vale nada, a matéria dela é Projeto de Vida. Por que que o caderno tá cheio de coisa? Então assim, as pessoas querem dar opinião de uma coisa que elas não são formadas. Porque um professor que é formado de 10, 15 anos para cá, ele sabe que ele tem que mudar o modo de dar aula. Ele tem que trazer uma metodologia diferente, porque os alunos hoje “Ah, eu quero saber quem descobriu o Brasil. Google, quem descobriu o Brasil?”. Ele não precisa ir para uma sala de aula para descobrir quem descobriu o Brasil. Ele tem aquela informação perto dele ali, mais fácil, mais barato do que ele ir para escola. Porque a internet eles têm mesmo em qualquer lugar. Então, eu acho que as nossas aulas têm que ser sim, diferente. E os pais têm que entender que uma brincadeira é ensino sim, uma dinâmica dentro de sala de aula; ensino, sim. Isso não está desmerecendo o professor e nem aula dele. Então, eu acho que a gente tem muito ainda o que avançar, muito. E eu achei que a gente ia progredir depois da pandemia, mas na verdade acho que a gente regrediu em muitas partes. Não sei se eu respondi, as coisas que você queria.... (risos)

Pesquisador: Imagina! Participante 2, fala um pouco mais para a gente sobre essa questão de você realizar várias tarefas ao mesmo tempo.

Professora participante: Então, realizar várias tarefas ao mesmo tempo é porque eu sou uma pessoa que... eu até brinco, se eu fosse criança, hoje em dia, eu teria um monte de laudo porque eu não consigo ficar parada, eu não consigo concentrar numa coisa só. Eu até brinco que iam criar até laudos próprios para mim. Eu, eu sou uma pessoa que eu tento melhorar a minha dinâmica de professora. Hoje, pouco tempo, eu estou como coordenadora também, busco aprendizagem. No meu dia a dia, eu já aprendo com os professores, mas eu tento buscar, como que eu falo? Eu vou chegar num Congresso e falar assim “Olha o meu professor lá, ele usa uma metodologia diferente”, mas o lance que a gente não é nada no mundo acadêmico a Participante 2 não é nada no mundo acadêmico, ela tem que ter alguém que, realmente, é reconhecido. Por exemplo, eu vou citar, não tem nada a ver, mas Paulo Freire, que é conhecido no mundo da sociolinguística; o Labov, na linguística histórica, que é o que

eu mais estudo é o Faraco. Eu tenho que achar alguém que tem nome, peso acadêmico para comprovar o que o meu professor faz. Só o que ele faz e a minha palavra não basta. O que a minha professora faz lá, eu falo porque a gente trabalhou junto, é com aquela pessoa no dia a dia, a gente vê um esforço que ela faz pra ter um resultado bom. O que ela faz com a minha palavra não basta, eu tenho que ter alguém de nível, um escritor. Então, assim, por exemplo, hoje, eu, Participante 2, sou coordenadora pedagógica, tem um mês que eu saí do Estado, mas até um mês atrás eu era professora do tempo integral porque a gente chama tempo integral. Das disciplinas integradoras, eu não era da regular, eu trabalhei muito pouco com regular. Eu sou mãe, eu sou esposa, eu sou filha, eu sou nora, estou sempre no meio de todo mundo, tenho uma religião que eu sigo, que também demanda meu tempo. Eu estou fazendo uma segunda e uma terceira graduação, estou terminando assim tudo, já fiz tudo, falta só organizar nos moldes da Universidade, que falta entregar o estágio e o meu TCC, mas já está tudo pronto da Universidade de Pedagogia e comecei a fazer Inglês e a Licenciatura em Língua Inglesa; a segunda porque eu pensei que a prefeitura não ia abrir para Português, mas eu também não dei conta, não vou dar conta de terminar inglês antes do concurso, mas a Pedagogia já vai me ajudar. Estou fazendo esse inglês, faço 3 cursos fora que é um de inclusão pela UF que são os cursos maravilhosos. Estou fazendo um grande novo AVAMEC também que fala sobre a escrita e leitura porque eu sou da área de Letras, então eu também gosto de estar por dentro do que está acontecendo. E trabalho numa revista científica da UFTM que é uma das revistas que me toma um pouco de tempo, que eu tenho que ler os artigos, colocar nas normas da ABNT porque geralmente é uma revista diferente, é uma revista acadêmica B3 *qualis* temporário que está tendo. Um *qualis* bom. E a gente só não é B1 e nem A3 porque a nossa revista consegue manter todos as publicações porque a CAPES ela quer que... se você falar que vai publicar dia 4 de março, quando você for publicar a data, tem que ser 4 de março, mesmo que você publique ela em novembro, aquela 4 de março, mas quando sai, aí eles falam que tem uma periodicidade, nossa revista tem uma periodicidade, só que a gente aceita trabalhos de alunos no final da graduação e ainda como mestrando. E isso faz com que o nosso *qualis* caia um pouquinho, mas mesmo assim ele é um *qualis* bom, B3. Eu acho que, enquanto estudante, eu já sou mestre e eu nunca consegui publicar numa revista maior que B3. Eu tenho um capítulo de livro, mas os artigos que eu já publiquei junto com os meus orientadores que são todos bem conhecidos nas áreas que eles estão é sempre B3, B2 estou numa fila de B2. Não, eu tenho uma publicado em B2 também, que é numa revista do que o meu grupo de pesquisa participou, que eu era a única mestranda e com 3 doutor, eu publiquei um artigo e foi para B2. Então, assim, B1 e a agora com os novos "AS" que tem dificuldade. Então acaba que eu no final de semana ou eu estou fazendo alguma coisa para escola... igual esse final de semana, eu estava pensando nas lembrancinhas do Dia das Crianças, Dia dos Professores, Servidor Público. Então, eu fiquei bem pensando nessas coisas, tinha que colocar a revista no ar, mas eu não passei muito bem ontem, não consegui trabalhar. E ainda quando não tem nada para fazer, eu dou assessoria curriculares, que é uma coisa que eu gosto muito, porque eu aprendi a gostar por causa da revista e também em questões de estágio tem pessoas que têm dificuldade, aí eu ajudo a pessoa a preencher os documentos e acaba que... eu estava até brincando, eu estou precisando de pensar mais em mim, eu não tenho final de semana porque eu estou fazendo alguma coisa da escola ou algum desses projetos malucos mesmo. Então, assim, eu sou bem... eu até brinco, eu acho que eu sou bem hiperativa. Teria um pouco de hiperatividade aí, mas é por isso que eu faço várias funções ao mesmo tempo. Às vezes, eu estou com, por exemplo, a menina me chamou aqui no comecinho das imagens, aí eu tive que respondendo ela, porque ela está precisando de uma resposta minha pra passar para a professora do grupo de pesquisa num congresso que vai ter. Aí eu respondi, ela rapidinho aqui, mas prestando atenção nas imagens, às vezes, você está lavando uma louça e vendo uma *live*. Às vezes, você

está limpando uma casa, já pensando, nossa, tem que andar rápido porque eu tenho que terminar o currículo de fulano que vai prestar processo seletivo e assim a gente vai tentando. É claro, que esses negócios de currículo a gente tem uns umas épocas que são mais. Igual na época dos processos seletivos, o pessoal procura mais a gente, mas é nesse sentido assim, mas eu falei que até estava comentando com uma amiga minha hoje, que eu acho que meu organismo, eu ando passando tão mal assim, eu acho que é o organismo que pede “Preciso descansar porque eu durmo muito poucas horas por noite”. Então, a cabeça ontem eu estava com muita, muita dor de cabeça mesmo. Não estava conseguindo nem abrir o olho direito e meu estômago ruim. Parece que o meu organismo fala “Olha, calma, tem que dar uma parada para a gente tomar uma energia para continuar”. E eu estou achando que assim, eu já estou com bastante dor nas costas... outro dia até também estava comentando com um amigo meu que tem um ritmo parecido com o meu, que eu não consigo mais virar à noite fazendo as coisas igual fazia. E quando, eu viro, eu fico uns 3 dias parecendo que eu apanhei, o meu corpo fica cansado. Então eu tenho que começar e eu preciso por saúde mesmo, urgentemente, aprender a trabalhar com o tempo ao meu favor. Eu preciso, se eu quiser continuar estudando, procurando outras formas de ajudar as pessoas que estão perto de mim, eu preciso mesmo de aprender a usar meu tempo, urgente.

Pesquisador: OK. Participante 2, só mais uma última questão em relação aos nossos encontros, a proposta, a maneira como tenho organizado dia e horário. Você tem alguma sugestão em relação para que eles possam acontecer?

Professora participante: Então, eu estava até comentando hoje com uma outra colega nossa que vai fazer também, pelo menos ela falou para mim que ia fazer, nas quartas-feiras pra mim é um pouco complicado. Por que? Meu marido ele tem a religião dele e nas quartas-feiras, geralmente, ele tem os compromissos dele. E eu tenho uma criança de 5 anos que apareceu aqui 2 vezes com a mãozinha assim, Oh. É e tem um de 11 e esse de 11, ele tem problemas de saúde e ele precisa de fazer atividade física e não pode ficar sem, ele tem problema de colesterol e é bem o dia das atividades dele, são as 2 vezes que eu faltei é porque buscar ou levar ele. Porque meu marido, às vezes, leva e vai para as obrigações dele. Ou, às vezes, ele vai para as obrigações dele e volta e pega ele. Então, às vezes, fica mais difícil nesse na quarta-feira, para mim é um pouco mais difícil. Agora o horário é bom, mas eu ainda estou um pouquinho pandêmica. Eu acho que o on-line ele vai trazer mais... para mim seria mais interessante o on-line. Porque ele ajuda a gente, por exemplo, às vezes, eu estou em algum lugar e eu consigo estar presente também ali. Pelo celular, vão se acompanhar e lá na UFTM igual eu estou te falando, na quarta-feira para mim vai ficar um pouco difícil. Que sempre tem que estar salvando essa parte assim porque o pequeno não pode se ficar sozinho e ele também não pode ficar lá na academia, então, eu tenho que estar sempre salvando nessa questão aí. E as aulas do meu menino é segunda, quarta e sexta, então é bem complicado para mim esses dias. Mas, na segunda eu já peço sempre meu pai para me ajudar, porque, às vezes, eu tenho uns compromissos da escola, mas é mais essa questão, mesmo on-line, eu acho que seria mais legal, não sei o que as outras pessoas estão falando porque tem muitas pessoas que querem presencial para sair de casa, para ver gente e tal. Eu também entendo essa questão. Seria isso mais assim.

Pesquisador: Oh, Participante 2, perfeito! É isso, muito obrigado.

Apêndice C – Narrativa direcionada ao meu “eu criança”

Bom, Diovane, você vai passar por muitas coisas nessa vida. Você vai crescer, estudar durante um período na mesma escola e uma escola que vai ser muito importante pra sua formação. Você vai ser criado por 5 mulheres que vão fazer as tripas coração, que vão trabalhar de manhã pra de noite e muitas coisas que elas fizeram e você só vai conhecer um pouco daquilo que elas passaram de humilhações, de coisas que elas tiveram que engolir somente quando você crescer e for adulto. Você vai passar por uma relação difícil com a sua mãe, mas vai entender que ela vai ser dessa maneira, não porque ela quer, mas porque ela tem medo de não conseguir criar você e a sua irmã. E não significa que ela te ama menos. Não significa que ela não quer ter o seu bem. Significa que ela está fazendo aquilo que é possível. Até porque não é, apenas, ela. É ela com as suas outras tias também, mais a sua avó, que são mulheres e vão ter que enfrentar inúmeros preconceitos, até mesmo dentro da própria família pra poder criar cada um de vocês. Elas vão te dizer coisas que elas não têm conhecimento. Às vezes, vão falar pra você ter atitudes de homem, pra você ter uma postura diferente, pra você poder agir de uma maneira que não seja criticado, perseguido. Porque você vai ser perseguido por um tempo, até você aceitar a sua sexualidade e falar isso, abertamente, para o mundo e, por incrível que pareça é quando as pessoas vão parar de te perseguir, te criticar sobre a sua sexualidade. Pode ser que elas não entendam, mas com o tempo e com a sua posição, pela maneira como você vai agir com elas, elas vão entender e vão te apoiar. Os seus sonhos vão mudar. Você não vai ser médico como queria, você não vai ser cozinheiro como queria. O *ballet* e o piano vão ficar pra mais tarde ou, talvez, pra uma outra chance se existir outras vidas, mas você vai pra Educação. Você não vai gostar da Educação à princípio e, talvez, nunca goste. Você vai se encantar, vai se indignar pelas injustiças da vida com o tempo, vai se reconhecer como pessoa negra, vai entender as militâncias da população negra, da população LGBTQIAP+ entender a importância dessas lutas. A importância de respeitar as pessoas que vieram antes. E vai saber que elas foram do jeito que foram e são do jeito que são pra que o mundo seja diferente, melhor. A princípio, você não vai entender porque isso não foi uma vivência da sua infância, da sua adolescência, mas você vai compreendendo com o tempo

quando você tiver acesso ao conhecimento. Você vai questionar muitas vezes o que veio fazer nessa vida, mas se eu pudesse te dar um conselho é que você nunca duvide das amizades que você tem, das pessoas que vão se aproximar e vão gostar de você, especialmente, quando você atingir uma idade perto dos seus 30 e que tudo aquilo, as dores, sofrimentos, tristezas, choros, questionamentos que você teve no passado serão respondidos e serão acolhidos. E você vai entender que todas aquelas experiências da sua infância, todas aquelas frustrações e até mesmo aqueles momentos que você abriu mão de fazer outras coisas que você não viveu a sua mocidade e você optou em não ir pra rua achando que a rua era um lugar ruim quando, na verdade, você deveria ter ido pra rua. Você deveria ter vivido as experiências, deveria ter vivido aquilo que seria interessante para que você pudesse também desfrutar um pouco deste mundo. Porque quando você tentar fazer isso, não que vai ser impossível, mas os interesses, as energias e até mesmo o seu foco já serão outros. Mas, não faz mal porque você vai passar a acreditar que existem outras vidas e por acreditar que existam outras vidas, você vai alimentar a ideia de que, talvez, em uma outra oportunidade, você possa vivenciar isso ou, na verdade, em outras vidas você já vivenciou isso e nessa você, apenas, está dando continuidade a uma possível evolução que você vai passar a acreditar, mas, também a questionar. Mas, não faz mal. Tudo isso vai fazer com que você aprenda a amar cada vez mais a sua família, as pessoas ao seu redor e também aprender a ter um amor pela humanidade. Não um amor que se entrega, mas um amor que te faz lutar. Um amor que te impele a querer fazer as transformações que você queria tanto. E por mais que em alguns momentos você se frustre, que as suas expectativas sejam frustradas, haverá aquelas que vão se aproximar de você pra te dar esperança. Pra poder te mostrar que, talvez, vocês estejam no caminho, não correto, mas interessante e que você continue sorrindo, que não perca essa alegria, que não duvide do amor que as pessoas têm por você, não duvide do amor que a sua família tem por você. Porque pode parecer um amor torto, mas é um amor possível. É o amor que elas conseguem oferecer. E quando você crescer, cada um deles vai se aproximar de ti e falar o quão se orgulham da pessoa que tem se tornado. E por mais que, na maioria das vezes, você não se vê como elas te veem, isso será algo que permitirá a aproximação de vocês novamente; agora mais amadurecidos. Então, o conselho final: siga. Continue

seguindo e você vai entender alguns percursos e como serão importantes para o seu amadurecimento. É isso.

Apêndice D – Formulário do questionário sobre os aspectos sócio-histórico-culturais da vida pessoal e profissional das participantes

18/08/2024, 14:33

Aspectos sócio-histórico-culturais da sua vida profissional e pessoal

Aspectos sócio-histórico-culturais da sua vida profissional e pessoal

Olá, colega querida! Como você está?

O questionário a seguir servirá de base para o nosso encontro de hoje, 24/10/2023.

Caso tenha alguma dúvida, poderá me chamar e responderei.

Fique bem!

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

2. Nome completo

Aspectos sócio-histórico-culturais

3. 1 - Quais foram as razões que te levaram a ser docente? *

18/08/2024, 14:33

Aspectos sócio-histórico-culturais da sua vida profissional e pessoal

4. 2 - Atualmente, você desempenha as suas funções docentes em quantas instituições públicas de ensino?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4 ou mais

5. 3 - Quais são os meios de transporte/ locomoção utilizados por você para trabalhar? *

6. 4 - Quanto tempo dura, em média, o trajeto feito por você entre o local da sua moradia e o(s) seu(s) local(is) de trabalho? *

7. 5 - Quanto tempo dura, em média, o trajeto feito por você entre o(s) seu(s) local(is) de trabalho e o local da sua moradia? *

18/08/2024, 14:33

Aspectos sócio-histórico-culturais da sua vida profissional e pessoal

8. 6 - Qual o total da sua carga horária, semanal, referente à sua jornada de trabalho, considerando os tempos de atuação diretamente com os alunos? *

Obs. Na resposta você poderá detalhar, caso queira, a fim de detalhar como é distribuída a sua carga horária.

9. 7 - Qual o total da sua carga horária, semanal, referente à sua jornada de trabalho extraclasse, considerando o tempo destinado ao planejamento, correção de atividades, reuniões pedagógico e administrativas, conselho de classe, reuniões com a coordenação/supervisão pedagógica, reunião com os responsáveis pelos alunos e formação continuada? *

Obs. Na resposta você poderá detalhar, caso queira, a fim de detalhar como é distribuída a sua carga horária.

10. 8 - Você realiza algum curso de formação profissional, seja na sua área de atuação ou outra? Se sim, com que frequência e quais? *

18/08/2024, 14:33

Aspectos sócio-histórico-culturais da sua vida profissional e pessoal

11. 9 - Quanto tempo (em horas) você destina, semanalmente, os cursos de formação profissional que frequenta atualmente?

12. 10 - Quais são os meios de transporte/locomção utilizados por você para o seu lazer? *

13. 11 - Quanto tempo (em horas) você destina, semanalmente, para o seu lazer? *

14. 12 - Você se envolve em atividades culturais e artísticas? Se sim, com que frequência e quais? *

15. 13 - Quanto tempo (em horas) você destina, semanalmente, para atividades culturais e artísticas? *

18/08/2024, 14:33

Aspectos sócio-histórico-culturais da sua vida profissional e pessoal

16. 14 - Você se envolve em prática de atividades físicas? Se sim, com que frequência e quais? *

17. 15 - Quanto tempo (em horas) você destina, semanalmente, para atividades físicas? *

18. 16 - Você se envolve em atividades/reuniões/encontros familiares? Se sim, com que frequência e quais? *

19. 17 - Quanto tempo (em horas) você destina, semanalmente, para atividades físicas? *

20. 18 - Você realiza atividades de livre escolha para o seu prazer pessoal? Se sim, com que frequência e quais? *

18/08/2024, 14:33

Aspectos sócio-histórico-culturais da sua vida profissional e pessoal

21. 19 - Quanto tempo (em horas) você destina, semanalmente, para atividades de livre escolha para o seu prazer pessoal? *

22. 20 - Com que frequência você realiza consultas ao médico e exames de rotina? *

23. A seguir, apresente o total da sua carga horária, semanal destinadas as atividades das questões 4, 5, 6, 7, 9, 11, 13, 15, 17 e 19. *

Finalização

Você receberá um e-mail com os dados que preencheu nesse formulários.
Agradecemos a sua participação!

Atenciosamente,

Equipe da pesquisa

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

18/08/2024, 14:33

Aspectos sócio-histórico-culturais da sua vida profissional e pessoal